Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370710
Centre d'intérêt: 260

Charette, Gilles.

Projet d'intégration sociale et scolaire dans une démarche de type expression dramatique / Yvan Hébert, Jacques Plante, responsables du projet ; Gilles Charette, Mario Laforest, chercheurs. -- Pointe-Claire : Commission scolaire Baldwin-Cartier, 1980-1981 [i.e. 1981].
132 p. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA #15. Résumé: p. 131-132.
Bibliogr.: p. 129-130.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble du comportement *Trouble d'apprentissage *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Intégration sociale *Enseignement de groupe *Théâtre *Secondaire (Niveau)

Le projet a pour objectif de favoriser l'intégration scolaire et sociale d'élèves du secondaire présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement par le biais d'un cours d'expression dramatique. L'approche utilisée - la pédagogie de groupe - permet à chaque individu de se situer dans un groupe et de s'y exprimer. Le milieu proposé aux adolescents est à priori intégrant et leur demande de respecter cette particularité. Il impose à l'individu la nécessité de se situer dans et non pas par rapport au devenir collectif.

En 1980-1981, le projet a touché 21 élèves de la polyvalente des Sources (commission scolaire Baldwin-Cartier). Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. Les instruments d'évaluation comprennent un sociogramme, une grille d'observation et un questionnaire destiné aux élèves.

Au total, neuf des treize objectifs intermédiaires du projet ont été atteints; les quatre autres n'ont pu faire l'objet d'une mesure. Les résultats d'ensemble témoignent de la possibilité d'intégrer des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation à un cours d'expression dramatique, tant sur le plan social que scolaire, et de l'effet thérapeutique d'un tel cours sur leur développement personnel.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Baldwin-Cartier
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

PROJET D'INTEGRATION SOCIALE ET SCOLAIRE
DANS UNE DEMARCHE DE TYPE EXPRESSION DRAMATIQUE

COMMISSION SCOLAIRE BALDWIN CARTIER
ECOLE POLYVALENTE DES SOURCES

AVANT PROPOS

La pédagogie utilisée en expression dramatique par les intervenants de la Polyvalente des Sources est essentiellement une pédagogie de groupe. L'approche utilisée permet à chaque individu de se situer dans un groupe et d'exprimer ce qu'il est dans ce groupe. Il est membre à part entière, quelqu'il soit du groupe-classe expression dramatique.

Le milieu proposé aux adolescents est à priori intégrant et leur demande de respecter cette particularité. Il impose à l'individu la nécessité de se situer dans et non pas par rapport au devenir collectif. L'analyse qui suit tentera de respecter cette philosophie d'éducation.

3. Participent au projet: (1)

. En qualité de coordonnateurs:

Yvan Hébert, orthopédagogue,
conseiller pédagogique en adaptation scolaire,
Baldwin Cartier

Jacques Plante, principal adjoint à la Polyvalente des Sources

. En tant que concepteurs et intervenants:

Maxime Courval, enseignant

Pierre Duchesne, enseignant

Jean Langlois, orthopédagogue, enseignant

Pierre Larivière, orthopédagogue, enseignant

. A titre de chercheurs:

Gilles Charette, orthopédagogue,
coordonnateur d'un Réseau de Perfectionnement en orthopédagogie de l'Université de Montréal

Mario Laforest, didacticien,
responsable de la formation pratique BSc II, orthopédagogie, Université de Montréal

---

(1) Les C.V. de tous les participants se trouvent en annexe

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet.

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet.

Les élèves visés au cours de l'expérimentation sont catégorisés mésadaptés sociaux affectifs et/ou en difficulté d'apprentissage. Certains ont donc, par le passé, présenté des comportements jugés inacceptables dans le cadre scolaire et d'autres accusent des retards pédagogiques principalement au niveau du français et des mathématiques. Ces élèves ne présentent pas de handicaps physiques ou mentaux, ils sont considérés "normaux" pour la plupart à l'extérieur des normes scolaires: ce sont principalement des "malades scolaires." Un élève présentant des déviations multiples (paralysie cérébrale, difficultés d'apprentissage et de comportements) a choisi d'entreprendre la démarche du cours d'expression dramatique. Bien qu'il serait

intéressant de faire porter la recherche sur cette catégorie en situation d'intégration, l'unicité du cas ne nous permettrait pas de généraliser de façon scientifique. Nous excluons donc ce sujet des données de la recherche.

La procédure d'identification et de classement de ces jeunes s'est effectuée selon les normes en vigueur à la Commission scolaire et selon les directives de MEQ en vigueur quant au processus à suivre. Ainsi les évaluations ne remontent pas à plus de deux ans et l'ensemble des élèves identifiés MSA ont subi les examens médicaux et psychologiques requis par le ministère. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ont suivi la filière normale établie pour leur identification. Quant aux précisions sur la démarche d'évaluation, il nous est apparu très difficile d'obtenir des renseignements pertinents de la part des responsables du diagnostic. Ceci peut être dû au peu de délai accordé pour la cueillette de ces informations à ce stade-ci ou à

d'autres raisons qui n'ont pu être éclaircies avant la rédaction du rapport final. Nous entendions disposer de toutes ces informations au moment du dépôt de notre rapport en août. Toutefois, il nous a été impossible d'avoir accès aux dossiers personnels des élèves. La seule source de renseignements à laquelle nous avons pu avoir accès étant les dossiers académiques de ces derniers.

Bien que ces dossiers étaient parfois fort détaillés, plusieurs présentaient des carences graves quant aux données qui auraient pu nous être utiles (tels absence des feuilles de classement, absence d'analyse des résultats académiques antérieurs, absence de prescriptions pédagogiques et/ou psychologiques, etc.) Les données recueuillies sont donc très fragmentaires et ne nous permettent pas de dresser un portrait complet des individus du groupe cible. Nous pouvons toutefois affirmer que les individus des clientèles cibles ne semblent posséder en commun que des étiquettes MSA ou TAG. En

effet, pour les quelques individus dont nous avions les dossiers complets, les difficultés tant d'apprentissage que d'adaptation peuvent dans certains cas remonter au début du cours élémentaire tout comme ils peuvent chez un autre sujet être apparus en secondaire III. Certains individus peuvent avoir reçus du support académique en secondaire I et II ou encore avoir quitté momentanément le secteur public d'éducation pour aller au secteur privé pour une période d'un an ou deux. En fait comme le souligne Stephen Lilly: (1976):

> "It must be remembered, however, that there is at least as much variation among children within anyone category of special education as there is between categorized students and their non-labeled schoolmates." (3)

Ainsi donc la caractéristique des élèves identifiés MSA est d'être dérangeants en milieu scolaire en adoptant des comportements non-conformes à ceux attendus

---

(2) LILLY, Stephen M., Special Education. A cooperative effort, in Theory into Practice, Vol. XIV, number 2, p. 83.

généralement par l'école et son corps enseignant, alors que les élèves identifiés TAG ont comme caractéristique commune un retard académique marqué en français écrit (codage et/ou décodage) et/ou en mathématiques.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés

La population cible comprenait onze (11) mésadaptés sociaux affectifs et douze (12) élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage. Au départ, l'expérimentation ne devait porter que sur les MSA, mais vue l'ouverture du cours d'expression dramatique à toute la population étudiante, un nombre supérieur d'élèves en TAG aux MSA a choisi ce cours. Nous avons donc cru intéressant de considérer également cette clientèle à l'intérieur de la recherche.

En cours d'année un individu dans chacune des deux catégories n'a pas participé à l'ensemble des tests

et observation. La population cible analysée comprend donc dix (10) MSA et onze (11) TGA.

c) Groupe-âge et sexe

L'âge des jeunes impliqués dans la recherche varie de 15 à 18 ans. La population-cible se composait au départ de douze (12) filles et onze (11) garçons répartis dans cinq (5) groupes.

	TGA		MSA	
Secondaire IV				
Groupe 01	1 garçon			
Groupe 02		2 filles	1 garçon	4 filles
Secondaire V				
Groupe 01	1 garçon	2 filles	1 garçon	1 fille
Groupe 02	2 garçons			1 fille
Groupe 03	3 garçons	1 fille	2 garçons	1 fille
TOTAL	7 garçons	5 filles	4 garçons	7 filles

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier.

L'un des objectifs du projet est de favoriser l'intégration d'individus différents dans un cadre-cours. Le cours d'expression dramatique a donc été offert à la plus large clientèle scolaire possible de la Polyvalente peut importait son origine: C.P., adaptation scolaire ouverte, régulier... La clientèle, en ce qui a trait à l'expérimentation, est donc intégrée à la structure régulière du cours d'expression dramatique sans qu'il n'y ait eu de sélection au départ basée sur un étiquettage. La seule contre-indication à une inscription au cours était la présence d'un handicap physique, sensoriel ou mental empêchant la participation aux activités prévues. La composition des groupes relève ainsi du libre choix des élèves.

Tous les élèves du groupe cible viennent des groupes réguliers ou professionnels. Ils vivent donc l'intégration à plein temps. En secondaire IV sept étudiants viennent du secteur professionnel

alors qu'une fille mésadaptée socio-affective dans le groupe 02 vient du secteur régulier. Les 6 MSA du secondaire V viennent tous du secteur régulier. Les 3 élèves du secondaire IV en difficulté d'apprentissage sont intégrés au cours professionnel. En secondaire V dans le groupe 01, le garçon vient du secteur professionnel et les 2 filles viennent du secteur régulier. Dans le groupe 02, les 2 garçons viennent du secteur professionnel. Dans le groupe 02, tous viennent du secteur régulier.

e) Organisation physique et humaine.

- Inventaire des locaux existant dans l'école.

L'école contient environ 50 classes académiques et des ateliers:

. 2 locaux équipement motorisé
. 2 mécanique automobile
. 2 soins esthétiques
. 2 coiffures

. 1 électro-technique

. 1 menuiserie

. 1 rembourrage

. 1 auxiliaire commercial

. 1 auxiliaire en soin esthétique

Cinq locaux sont consacrés aux activités para-scolaires et un au café étudiant. Le centre de l'école est constitué de la place étudiante. Un gymnase et une piscine font également partie de la Polyvalente. Une bibliothèque et un centre audio-visuel sont à la disposition du personnel et des étudiants. L'école est également pourvue d'un magasin scolaire et d'un local de Pastorale. Divers bureaux de services (travailleur social, orienteur, psychologue, administration, etc.) se trouvent dans l'école. Somme toute, il s'agit d'une Polyvalente récente pourvue des locaux nécessaires à l'accueil de 1450 étudiants.

- Organisation physique et matérielle des locaux utilisés par la population cible.

La population cible est intégrée au cours régulier d'expression dramatique offert à la Polyvalente. La pédagogie utilisée et les activités vécues dans un tel cours demandent un aménagement physique particulier. Pour qu'un tel cours ait lieu, il est indispensable de disposer d'un local permanent et conçu pour assurer la sécurité physique des élèves. A la Polyvalente des Sources, un tel local existe. Il s'agit d'un local spacieux, 10 mètres par 7 mètres, afin d'assurer le déplacement continu d'une trentaine d'élèves en minimisant au maximum le risque d'accidents. Le local ne contient ni chaise, ni bureau. Il est pourvu d'un tapis entretenu (les élèves étant souvent appelé à s'y rouler, c'est indispensable), de miroirs (supports à l'expression gestuelle), d'un lavabo (indispensable pour les sessions de maquillage, de production de marionnettes à mains, etc.) et d'un système de son. On y trouve également des média servant à l'expression: coussins, balles, ballons, tissus, etc. Il est insonorisé de façon à

ne pas déranger les activités se déroulant dans d'autres salles. Cet aménagement n'est pas particulier à l'expérimentation; il est nécessaire à l'établissement d'activités d'expression dramatique, qu'elles soient "intégrantes" ou non.

- Organisation humaine.

L'école Polyvalente des Sources est une école francophone de deuxième cycle qui a une population d'environ 1600 élèves répartis dans les secteurs académiques, professionnel court et adaptation scolaire. Chaque secteur occupe une partie distincte de l'école. L'école fournit l'ensemble des services habituels dont ceux d'un psychologue, d'un travailleur social, d'un psychopédagogue, d'un orienteur, d'un conseiller en information et d'une infirmière.

f) Les intervenants.

Le projet a ceci de particulier, qu'il ne fait pas appel à des ressources para-pédagogiques supplémentaires pour résoudre des problèmes d'ordre pédagogique. Les intervenants sont tous des enseignants expérimentant des stratégies d'enseignement renouvelées de façon à les rendre mieux adaptées à une clientèle plus diversifiée. Pour renouveler leurs stratégies, ils ont fait appel à des consultants de l'Université de Montréal: le docteur Gisèle Barette les a conseillé quant au contenu de certaines activités et le docteur Pierre Pelletier quant aux aspects psychologiques de certaines interventions. Ces consultations ne sont toutefois pas institutionnalisées et s'inscrivent dans une démarche naturelle de l'équipe. Il est toutefois apparu à l'équipe d'intervenants que les ressources budgétaires du MEQ semblaient plus disponibles pour l'attribution de "para-pédagogues" que de pédagogues. Cela a créé un climat d'insatisfaction très justifiable chez eux. La tâche des

intervenants (3) se répartit comme suit:

Maxime Courval enseignant	Animation d'ateliers en expression dramatique	5 heures/7 jours
	consultation / ressourcement observation	1 heure /7 jours
Pierre Duchesne enseignant	Animation d'ateliers en expression dramatique	5 heures/7 jours
	consultation / ressourcement observation	1 heure /7 jours
Jean Langlois enseignant	Animation d'ateliers en expression dramatique	10 heures/7 jours
	conception de stratégies élaboration de contenu d'ateliers	
	évaluation des cheminements des individus et des groupes	
	observation	
Pierre Larivière enseignant	Animation d'ateliers en expression dramatique	5 heures/7 jours
	conception de stratégies élaboration de contenu d'ateliers	10 heures/7 jours
	évaluation des cheminements des individus et des groupes	
	observation	
Pierre Pelletier	Consultation psychologique	sur demande

(3) La tâche des enseignants décrites ici est celle se situant dans le projet. Ils complètent tous leur tâche d'enseignement régulier dans des disciplines diverses.

Gisèle Barette	Consultation en expression dramatique	sur demande
Mario Laforest	Consultation et support dans la recherche Observation	sur demande
Gilles Charette	Consultation et support dans la recherche Observation	sur demande

- Liens fonctionnels de l'équipe d'intervenants avec les services de l'école.

L'équipe d'intervenants dans le projet ne bénéficie pas d'une situation particulière dans l'école. Depuis environ quatre ans la Polyvalente des Sources a cherché à déformaliser la communication entre les services et l'enseignement. Les services sont en place et offert à tous les programmes d'enseignement sans qu'il n'y ait de focus particuliers d'un service à un programme. Cela s'inscrit dans une démarche intégrationniste entreprise au niveau administratif durant les quatre dernières années. Si l'équipe

désire faire appel à un service, elle le peut au même titre que n'importe quel autre enseignant le pourrait. A ce stade de la recherche certaines consultations méthodologiques quant au choix de tests à administrer aux élèves ont été entreprises auprès de la psychologue de l'école et des démarches auprès du CSS ont été entreprises par le biais du travailleur social. Ces démarches ont été entreprises ad hoc de façon normale dans le contexte de la Polyvalente.

g) Assiette horaire.

L'assiette horaire des sujets impliqués dans la recherche se trouve en annexe.

h) Facteurs géographiques.

Le milieu où est localisé l'expérience en cours est l'école Polyvalente des Sources de la Commission

Scolaire Baldwin-Cartier. Cette Commission Scolaire est située dans le secteur ouest de l'île de Montréal. Le territoire couvert par la Commission Scolaire est un milieu aisé quoiqu'il y ait des zones économiquement moins favorisées.

Des démarches ont été entreprises auprès du CSS du Montréal-Métropolitain afin d'obtenir de l'aide pour l'analyse de sociogrammes. Suite à ces démarches, nous avons procédés à l'engagement de Madame Danielle Otis pour l'analyse sociométrique des deux tests administrés dans les groupes expérimentaux.

4.2 Les objectifs de la recherche

Objectif Général

Favoriser l'intégration scolaire et social d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportements dans un cours d'expression dramatique

Cet objectif général a été spécifié comme suit par l'équipe d'intervenants:

Objectifs du projet

4.2.1. Rendre possible l'intégration horaire de mini-groupes de MSA dans les groupes d'expression dramatique.

4.2.2. Contingenter le nombre d'inscriptions en expression dramatique afin de permettre l'intégration de mini-groupes de MSA.

4.2.3. Elaborer, expérimenter et valider des stratégies diversifiées d'expression

dramatique.

4.2.3.1 Description de la situati
élèves dans l'école.

4.2.3.2 Elaborer des ateliers en
avec 4.2.3.1 et 4.2.4.

4.2.3.3 Expérimenter.

4.2.3.4 Observer quelques stratég

4.2.3.5 Valider quelques stratégi

4.2.4. Evaluer l'impact de l'approche de t
sion dramatique sur les élèves conc

4.2.4.1 Présence au cours.

4.2.4.2 Respect des consignes à l
rieur des ateliers.

4.2.4.3 Acceptation des contacts

4.2.4.4 Acceptation que l'autre
rythme, un style d'appre
et une personnalité diff
sien.

(exclusion de jugements de valeurs)

4.2.4.5 Acceptation du partage de leadership dans le groupe (tolérance du groupe face au partage des responsabilités parmi les pairs).

4.2.4.6 Augmentation des intéractions positives dans le groupe.

4.2.4.7 Participation à un travail collectif de longue durée.

4.2.4.8 Auto-parception valorisante.

4.2.4.9 Perception positive de l'autre.

4.2.4.10 Capacité à l'auto-évaluation.

4.2.4.11 Capacité à la détente.

4.2.4.12 Capacité à faire des activités avec des gens autres que son groupe d'appartenance.

4.2.4.13 Acceptation des MSA et des TGA par le groupe (intégration sociale)

4.2.5 Dégager des lignes de force pouvant servir à l'élaboration d'une politique d'intégration des MSA applicable dans une polyvalente.

Etapes de réalisation

Compte tenu des différents problèmes rencontrés par les enseignants (4) impliqués dans le projet durant le premier semestre, certaines étapes de réalisation du projet ont dû être reportées à janvier et février. Pour bien saisir le cadre de l'intervention nous croyons nécessaire de d'abord décrire ce qu'est l'approche pédagogique utilisée en expression dramatique. Pour ce faire nous reproduisons ici un document produit en juin 1980 par l'équipe d'enseignants impliqués dans le projet.

---

(4) La subvention accordée a été moindre que celle attendue. Les enseignants ont dû négocier avec leur Commission Scolaire des libérations pour mener à terme certains de leurs objectifs. Deux enseignants sont maintenant libérés d'un quart (¼) de tâche d'enseignement par la Commission Scolaire, alors que les deux autres disposent d'une banque de 25 journées (15 jours MEQ 10 jours C.S.) de libération. Compte tenu de ces données, ils ont ensuite revisé les objectifs de leur projet initial. Cette démarche a été ralentie par la grève et le "lock-out" à Baldwin-Cartier.

"APPROCHE PEDAGOGIQUE EN EXPRESSION DRAMATIQUE

"Expression dramatique"

- Que signifie exactement "expression dramatique"?

- Qu'apprend-on à ce cours?

- Qu'est-ce que l'expression dramatique peut apporter?

Nous voulons réfléchir avec vous sur la pertinence du cours "expression dramatique" à l'école, de cette façon nous croyons pouvoir répondre à vos questions.

L'expression dramatique: c'est quoi?

L'expression dramatique utilise parfois les mêmes moyens:

- la danse
- les arts plastiques
- l'art dramatique

Elle en diffère totalement par les buts visés; l'expression dramatique n'est ni l'apprentissage d'un art, ni celui d'une technique. L'expression dramatique amène l'individu:

- à son rythme
- à se découvrir tel qu'il est
- à s'affirmer
- à connaître ceux qui l'entourent

Après cette prise de conscience, il est maintenant prêt:

- à entrer en communication
- à s'exprimer seul
- à s'exprimer avec les autres

Il s'exprimera à l'aide de tous les moyens qui lui sont donnés:

- la voix
- le corps
- le geste

Ce cours vise donc le développement global de l'individu par des cours pratiques axés sur l'action.

Développement global:

On insistera jamais trop sur le fait que l'expression dramatique a une répercussion sur le comportement de l'individu. L'individu s'apprend, travaille pour mieux

se connaître:

- physiquement
- intellectuellement pour s'accepter.

Il fait l'expérience et explore les différentes facettes de la communication de groupe; il a ici la possibilité de s'exprimer et pas seulement sur le plan intellectuel comme dans la majorité des autres cours; c'est en fait une éducation globale de la personnalité.

En pratique, l'individu s'exprimera d'avantage:

- il pourrait être moins gêné
- plus observateur
- plus calme
- plus conscient de ses responsabilités
  ses possibilités
  ses limites
- il se connaîtra mieux
- il se possèdera mieux.

Un cours différent:

La dynamique du cours d'expression dramatique est différen-

te des autres cours:

- s'exprimer tel qu'on est
- connaître les autres
- travailler à son rythme
- ne pas juger les autres
- etc. ...

Le professeur animateur et ses élèves vivent ensemble un cours atelier, surtout pratique exigeant une organisation particulière du local, généralement:

- absence de chaises
- absence de bureaux
- nécessité d'un tapis
- utilisation variable de l'éclairage
- fréquent usage de la musique
- emploi d'objets divers servant de médium pour le travail.

Une heure d'expression dramatique:

Une heure d'expression dramatique constitue un atelier, c'est-à-dire un ensemble logique d'exercices concertés visant des objectifs précis.

Généralement, un atelier comporte quatre parties distinctes :

- la mise en train
- la relaxation
- l'expression-communication
- la rétroaction

La mise en train prépare l'enfant (corps et esprit) et le groupe à ce qui sera vécu dans les minutes qui suivent. Le professeur-animateur propose à ses élèves une consigne qui entraînera une dépense physique (période de réchauffement musculaire); ainsi les élèves arrivent à mettre temporairement de côté:

- leurs préoccupations
- à faire le vide
- à être dans un état favorisant à nouveau la concentration.

La mise en train est suivie d'une période de repos; la relaxation; cette étape permet à l'élève de récupérer et de se préparer mentalement à une plus grande implication.

L'expression-communication est la partie la plus importante de l'atelier; les exercices amènent les élèves:

- à s'exprimer
- à communiquer
- à découvrir un autre aspect de leur personnalité
- une autre composante de leur environnement, de l'univers.

L'atelier se termine par une période d'échange verbal sur ce que chacun a vécu durant l'atelier: c'est la rétroaction. Chacun y est libre de parler ou non et personne ne juge les autres. Cette confrontation des vécus permet à l'enfant d'intégrer ses expériences. Le professeur ménage un cheminement logique et adapté à ses élèves dans l'organisation de ses différents ateliers.

Evaluation

Le professeur-animateur respecte le rythme d'apprentissage de chacun de ses élèves: chacun n'ayant pas en lui les mêmes possibilités, il est donc important de procéder à une évaluation individuelle. Si chaque enfant va à son rythme, le professeur animateur ne laisse rien au hasard et à partir d'objectifs précis qu'il s'est fixés, il peut donc assurer le progrès accompli par chacun de ses élèves.

Pourquoi l'expression dramatique?

L'expression dramatique ne donne pas accès à des études particulières ou à un métier, mais elle contribue au bien-être de l'individu en lui permettant de travailler sur lui-même.

Si l'individu parvient à mieux se connaître

à mieux maîtriser ses émotions

à exploiter au maximum son corps et son esprit

à s'accepter,

il pourra "être" et se réaliser pleinement.

Afin de mieux saisir l'ampleur du cours d'expression dramatique, voici la liste des objectifs pour le secondaire IV et V.

Objectif général:

Développer la capacité d'être et d'agir d'un individu par des techniques d'expression qui développent une meilleure connaissance de soi, de l'autre et de l'environnement dans un temps et un espace donnés.

Objectifs spécifiques:

1. Que l'étudiant développe son sens de l'engagement
2. Que l'étudiant s'exprime avec son corps
3. Que l'étudiant devienne tolérant
4. Que l'étudiant entre en relation signifiante avec l'autre (socialisation et communication)
5. Que l'étudiant verbalise son vécu lors des ateliers
6. Que l'étudiant se serve du vécu dans les ateliers pour se développer
7. Que l'étudiant fasse des gestes gratuits
8. Que l'étudiant s'auto-évalue
9. Que l'étudiant connaisse son corps (5 sens à développer)
10. Que l'étudiant se donne des objectifs personnels

TEXTE CONCU PAR: Pierre Duchesne,
Maxime Courval,
Jean Langlois,
Pierre Larivière,
Enseignants à la Polyvalente des Sources
Juin 1980 "

La pédagogie particulière de l'expression dramatique favoriserait, de l'avis des intervenants, l'intégration d'individus différents dans un groupe. L'expression dramatique permettant à l'individu d'exprimer ce qu'il est sans être soumis au jugement de valeurs d'autrui permettrait aux individus de mieux s'accepter eux-mêmes et d'entrer en relation de façon positive avec leurs pairs. Le concept utilisé par les enseignants pour illustrer cette réalité est celui de "thérapie naturelle dans un cadre de normalisation". Il s'agit d'amener l'élève à s'exprimer sans entrer dans ses problèmes, simplement l'amener à se regarder pour mieux se sentir et se révéler aux autres.

Pour étayer cette hypothèse, l'équipe d'enseignants dispose actuellement d'environ trois années de vécu en expression dramatique avec différentes clientèles. Nous décrirons leur cheminement à partir d'un extrait d'un document qu'ils ont présenté à leur Commission Scolaire en novembre 1980:

"La réflexion pédagogique de l'équipe face au vécu quotidien nous a amenés à nous poser des questions en relation avec les problèmes des mésadaptés sociaux-affectifs:

La compartimentation de l'école dans l'enseignement et dans les structures physiques n'était-elle pas un facteur important de marginalisation de ces élèves?

Une relation d'aide auprès de ces élèves ne pourrait-elle pas les aider à développer un mieux-vivre?

Un travail axé sur la dimension affective de ces élèves ne serait-il pas un facteur favorisant l'épanouissement personnel et un rendement académique plus adéquat?

Afin de trouver des réponses satisfaisantes aux questions que nous nous posions, nous avons amorcé une série d'expérience pédagogiques ponctuelles.

La première intervention visait une modification de comportement par une série d'activités éducatives qui mettaient l'accent sur une relation d'aide; c'était un projet de classe où chaque élève avait une tâche à accomplir qui

visait à créer un mieux-être collectif (1).

La deuxième intervention visait une augmentation de la concentration par conditionnement opérant et les résultats devaient servir à une valorisation des sujets; les élèves avaient à minuter leur temps de travail pour constater, par l'observation d'une courbe de leurs résultats, les progrès enregistrés individuellement (2).

Ces deux premières interventions donnèrent des résultats positifs à court terme , mais ne résolvaient que des problèmes mineurs. Nous avons cherché alors des moyens pédagogiques permettant une approche plus globalisante et qui aideraient davantage ces élèves en difficulté.

L'approche pédagogique que nous utilisions avec les élèves du secteur régulier dans les cours d'expression dramatique, nous est apparue alors comme un moyen privilégié pour élaborer des réponses plus satisfaisantes aux questions que nous nous posions. Nous avons donc construit et donné des ateliers d'expression dramatique aux élèves du professionnel

---

(1) (2) (3)
L'expérience fut effectuée par Jean Langlois et Pierre Larivière avec une classe de filles de Sec. IV du professionnel court (1977).

court dans le cadre de leur cours de français et lors d'un camp de neige (3).

Cette troisième intervention pédagogique avait pour but, entre autres, de nous permettre de constater si l'expression dramatique pouvait être un moyen utilisable pour favoriser chez l'élève mésadapté socio-affectif un cheminement intérieur qui l'amènerait à un épanouissement personnel et à une plus grande maturation sociale.

Les résultats obtenus nous apparurent positifs, quoique nous n'ayons eu recours à aucune mesure scientifique. Les constatations des intervenants dans le vécu quotidien et le feed-back des sujets visés furent les seuls moyens d'évaluation.

A la fin de l'année scolaire (juin 1978), nous avons structuré un projet de mise à jour en théâtre et en expression dramatique comme moyens susceptibles d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement.

C'est à ce moment que Maxime Courval, professeur de théâtre, vint se joindre à l'équipe. La session de mise à jour nous amena à prendre les mesures pédagogiques suivantes: donner un atelier d'expression dramatique à tous les sept jours de classe à des élèves du professionnel court et faire un camp d'expression dramatique où les élèves mésadaptés sociaux-affectifs provenant du secteur professionnel court, secondaire IV et V filles, seraient intégrés aux élèves des cours réguliers d'expression dramatique(4). Ces interventions pédagogiques avaient pour but de permettre aux élèves de développer une image positive d'eux-mêmes et de faire une tentative d'intégration sociale.

Les résultats de ces interventions pédagogiques nous apparurent à ce point satisfaisants que nous avons décidé, lors de la mise à jour de juin 1979, de reprendre l'expérience et de la perfectionner au niveau de notre approche psycho-pédagogique en expression dramatique.

---

(4) Ces ateliers furent donnés par Jean Langlois et Pierre Larivière, 78-79.

Pierre Duchesne vint se joindre à l'équipe pour la mise à jour car il devait enseigner l'expression dramatique à une classe régulière où des élèves présentant des problèmes sociaux-affectifs seraient intégrés, élèves à qui il avait déjà enseigné.

Pendant l'année scolaire 79-80, les quatre membre de l'équipe ont donné des cours d'expression dramatique à des classes régulières où des élèves MSA étaient intégrés. Les élèves du professionnel court, filles, secondaire III, reçurent aussi des cours d'expression dramatique dans le but de les sensibiliser à la discipline afin de faciliter leur intégration aux classes régulières d'expression dramatique en secondaire IV.

Au cours de la même année, Jean Langlois et Pierre Larivière expérimentèrent en collaboration avec le Ministère de l'Education un projet visant à créer une perception favorable aux sciences humaines auprès des élèves du professionnel court, filles secondaire III. Ce projet utilisait la théâtralisation et l'expression dramatique. Les résultats obtenus furent satisfaisants.

Pendant les deux années précédentes, le problème de l'intégration scolaire et sociale des mésadaptés sociaux-affectifs fut l'objet de multiples et profondes réflexions. Nos observations subjectives nous amenaient à penser qu'il était possible et utile d'employer l'expression dramatique avec les élèves mésadaptés sociaux-affectifs. La dynamique même du cours d'expression, l'enthousiasme et la cohésion de l'équipe créaient un ensemble de conditions favorables à la poursuite de l'expérience. L'expression dramatique créait un environnement tolérant qui était une des conditions nécessaires à l'intégration des élèves mésadaptés dans un groupe régulier. L'expression dramatique développait aussi chez les élèves une plus grande facilité à l'adaptation au milieu humain ambiant.

A la fin de l'année, l'équipe décida, avec l'appui de la direction de l'école Polyvalente des Sources de la Commission Scolaire Baldwin-Cartier, de présenter un projet-pilote au Ministère de l'Education dans le cadre de la politique relative aux élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation."

C'est donc bien outillé quant aux données à recueillir que cette équipe d'intervenants a abordé le projet. Dès avril 1980, les dispositions administratives pour l'atteinte des objectifs 4.2.1 et 4.2.2 étaient mises en place . De plus, l'équipe disposait déjà d'ateliers à valider en 4.2.3 et entendait se doter d'instruments de mesure éducative reliés à l'observation du développement d'habiletés et d'attitudes chez les élèves. Compte tenu des difficultés rencontrés au cours du premier semestre scolaire par les enseignants impliqués (subvention moindre, négociations et libérations de la Commission Scolaire, grève et lock-out à la Commission Scolaire) et du climat général qui en a découlé, plusieurs éléments de la recherche ont dû être reportés au deuxième semestre et la création de nouveaux ateliers basés sur un diagnostic éducatif complet remis à plus tard. Il est à souligner que le projet d'intégration dont il est ici question a joui de l'appui financier de la Commission Scolaire Baldwin-Cartier qui semble vouloir s'engager à le soutenir au cours

des prochaines années bien que la subvention spéciale du MEQ n'existe que pour une seule année.

Le premier semestre a donc permis de rencontrer les objectifs 4.2.1 et 4.2.2. Au cours de ce semestre nous avons également procédé à la fabrication et au choix de l'instrumentation nous permettant de vérifier l'objectif 4.2.4. La cueuillette de données a débuté dès novembre par l'analyse des bilans personnels des étudiants en regard de leur participation à l'expression dramatique.

Au cours du deuxième semestre les instruments identifiés ont été utilisés pour recueuillir les données pertinentes à la recherche. Une synthèse des observations a été effectuée et les hypothèses vérifiées. L'observation des élèves a été effectuée indirectement par le biais d'instruments (bilans, sociogramme, grille d'observations) et directement par des observateurs indépendants des groupes.

4.3 Les hypothèses

Les hypothèses que l'équipe entendait vérifier étaient:

4.3.1. Le MSA et/ou le TCA est capable de s'intégrer socialement dans un cours d'expression dramatique au secondaire.

4.3.2. Le MSA et/ou le TCA est capable de répondre aux exigences du cadre scolaire dans un cours d'expression dramatique.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

4.4.1. Population cible vs intervention

Tels que décrits précédemment les objectifs du cours d'expression dramatique à la Polyvalente des Sources se définissent comme suit:

OBJECTIF GENERAL:

Développer la capacité d'être et d'agir d'un individu par des techniques d'expression qui développent une

meilleure connaissance de soi, de l'autre et de l'environnement dans un temps et un espace donnés.

OBJECTIFS SPECIFIQUES:

1. Que l'étudiant développe son sens de l'engagement
2. Que l'étudiant devienne tolérant
3. Que l'étudiant s'exprime avec son corps
4. Que l'étudiant entre en relation signifiante avec l'autre (socialisation et communication)
5. Que l'étudiant verbalise son vécu lors des ateliers
6. Que l'étudiant se serve du vécu dans les ateliers pour se développer
7. Que l'étudiant fasse des gestes gratuits
8. Que l'étudiant s'auto-évalue
9. Que l'étudiant connaisse son corps (5 sens à développer)
10. Que l'étudiant se donne des objectifs personnels.

Ces objectifs sont les mêmes pour toute la clientèle, qu'elle soit dite régulière ou pas. De l'avis des intervenants, la pédagogie utilisée dans le cours d'expression dramatique et le contenu même des

activités favorisent l'atteinte de tous ces objectifs à des degrés divers par toute clientèle ne présentant pas de handicaps physiques graves et/ou mentaux. L'apprentissage étant nouveau pour tous, le "malade scolaire" (enfant ayant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement) ne peut accuser de retard sur le reste du groupe au départ. De plus, la structure même des activités proposées ayant peu de lien avec l'expérience scolaire antérieure des individus favorise chez eux une disponibilité au vécu sans référence au traumatisme de l'échec académique.

4.4.2. Les objectifs de l'intervention sont ceux définis au point 4.2.4. du projet.

- Les élèves seront plus présents au cours d'expression dramatique.

- Les élèves apprendront à respecter les consignes à l'intérieur des ateliers.

- Ils accepteront le contact physique non violent avec leurs pairs.

- Ils ne porteront pas de jugement de valeurs quant aux différences individuelles dans un groupe.

- Ils accepteront que le leadership soit partagé dans le groupe.

- Ils augmenteront leurs interactions positives dans le groupe.

- Ils auront une plus grande estime de soi dans le groupe-classe.

- Ils apprendront à s'auto-évaluer dans le cours d'expression dramatique par le biais des retours collectifs et des bilans individuels.

- Ils apprendront à se détendre physiquement.

- Ils apprendront à travailler avec des gens autre que leur groupe d'appartenance.

- Ils s'intégreront socialement à un groupe dit "régulier".

4.4.3. Description du type d'intervention [illegible]

Nous référons ici le lecteur à la rubri[illegible] où nous avons décrit le type d'intervention. [illegible] tervention est essentiellement pédagogique. [illegible] s'agit d'analyser la situation d'apprentissa[illegible] te aux élèves de façon à permettre une adéqua[illegible] parfaite entre les trois (3) éléments d'une [illegible] soit:

Les sujets qui apprennent ⇔ L'objet d'appre[illegible]
Les agents facilitant l'apprentissage[illegible]

Ceci est vrai pour l'ensemble des élèves ins[illegible] cours d'expression dramatique, mais sera pl[illegible] culièrement analysé en regard des individus [illegible] deux clientèles cibles: MSA et/ou TSA.

La démarche d'un cours d'expression dra[illegible] est centrée sur le développement d'un indivi[illegible] son expression au groupe. Elle demande à l'[illegible] d'être tolérant envers l'autre dans son expr[illegible] (absence de jugement de valeurs) et authenti[illegible]

son expression personnelle (spontanéité). Les activités proposées peuvent se vivre individuellement, mais à l'intérieur d'un groupe. Il s'agit essentiellement d'une démarche de socialisation.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention

A) Moyens d'évaluation

Divers moyens ont été suggérés pour l'évaluation de l'atteinte des objectifs du projet. Certains ont été retenus par l'équipe et d'autres ont été rejetés.

Le principal problème rencontré pour le choix et l'utilisation d'instruments d'évaluation était le respect de la philosophie même de l'expression dramatique et de l'idéologie éducative qui s'y rattache. En effet, l'expression dramatique relève d'une philosophie d'égalité des résultats en éducation alors que le système éducatif est généralement basé sur une philosophie d'égalité libérale des chances en éducation

(Lévesque M. 197 . Les instruments disponibles sont donc largement teintés de cette dernière option; généralement, ils cherchent à mesurer le degré de volonté et de capacité de réussite d'un étudiant et fixent des catégories antitudinales. Dans une philosophie d'égalité des résultats "toute chose est égale" et la mesure s'effectue dans un but de formation continue. A priori, tous peuvent réussir puisqu'il n'y a pas de comparaison et que chacun a son mode d'expression. A la limite, un individu pourrait refuser l'ensemble des objectifs proposés et l'exprimer au groupe selon un mode "recevable" par ce dernier et il aurait alors atteint l'objectif général du projet, en autant qu'il respecte et accepte les normes de communication et d'action que se donnent le groupe.

Cette façon d'aborder l'éducation a donc suscité de vives discussions au sein de l'équipe mais a tout de même conduit au choix et à l'élaboration des instruments d'évaluation suivants.

I Sociogramme

Un sociogramme a été administré à deux reprises à huit semaines d'intervalle entre chaque passation de tests à tous les groupes impliqués dans la recherche.

Cet instrument visait à mesurer l'atteinte des objectifs 4.2.4.6 Augmentation des interactions positives dans le groupe

4.2.4.8 Auto perception valorisante

4.2.4.9 Perception positive de l'autre

4.2.4.12 Capacité à faire des activités avec des gens autres que son groupe d'appartenance

4.2.4.13 Acceptation des MSA et des TGA par le groupe

L'analyse sociométrique nous permettait d'observer la position sociale réelle de chacun de nos sujets dans le groupe et la perception qu'il avait de cette position. Elle nous permettait également

de voir la position des sous-groupes de sujets identifiés à l'intérieur de leur groupe-classe. Au départ, nous aurions souhaité effectuer trois mesures, malheureusement deux seulement ont eu lieu: l'une avant la tenue d'une classe-atelier d'expression dramatique de deux jours dans les Laurentides et l'autre après. Les résultats obtenus lors de ces deux mesures, comme nous le verrons au moment de leurs discussions, peuvent avoir été influencés par cette situation particulière.

II Grille d'observation

Pour la mesure des objectifs 4.2.4.2 Respect des consignes à l'intérieur des ateliers et 4.2.4.11 capacité à la détente, une grille d'observation bâtie par les intervenants en fonction des comportements attendus lors d'une détente a été utilisée à trois reprises pour observer les sujets dans leur groupe. Nous reproduisons ici cette grille:

Grille d'observation

Suivi de la comptine

Ø 1

Sujet:				Groupe	
Mouvements observés	oui	non		oui	non
1- Tête			1		
2- Epaules			2		
3- Bras			3		
4- Hanches			4		
5- Jambes			5		

L'objectif visé par l'utilisation d'un tel instrument était la continuité dans les observations des divers intervenants. Le choix de l'observation de la "détente" vient du fait que cette activité prenait place à l'intérieur de pratiquement tous les cours d'expression dramatique et ainsi réduisait les chances d'introduire des variables par trop différentes dans chacun des groupes.

Il est certain toutefois, qu'en regard de

l'objectif 4.2.4.11 les participants au projet reconnaissent la relativité de leurs observations.

III Analyse des bilans des élèves

A deux reprises un bilan dirigé a été demandé aux élèves, soit en novembre 80 et en mai 81. Il s'agissait d'un questionnaire comportant dix questions visant à recueillir directement des informations des élèves. Les questions étaient les suivantes:

1) En général, as-tu suivi les consignes données par l'animateur depuis le début de l'année?
Oui Non
Explique:

2) En général, es-tu entré en contact au niveau corporel avec les autres depuis le début?
Oui Non
Explique:
Comment tu t'es senti alors?

3) En général, acceptes-tu tous les membres de ta classe tels qu'ils sont?

Oui Non

Commentaires:

4) Est-ce que tu exprimes en général des jugements de valeurs sur les autres dans le cours?

Oui Non

Commentaires:

5) Est-ce que tu exprimes, en général, des jugements de valeurs sur les activités dans le cours?

Oui Non

Commentaires:

6) Ressens-tu en général un bien-être dans les détentes?

Oui Non

Commentaires:

7) As-tu l'impression que tu t'aimes mieux qu'au début de l'année à cause du cours?

Oui Non

Commentaires:

8) As-tu l'impression que tu acceptes mieux les autres depuis le début des cours?
Oui Non
Commentaires:

9) As-tu, en général, choisi les gens avec qui tu devais faire des activités?
Oui Non
Commentaires:

10) Décris comment tu t'es senti dans le cours depuis le début du cours?

L'analyse de certaines réponses obtenues (Questions 7, 8, 9) nous a permis de recouper certains résultats obtenus aux tests sociométriques quant à l'évaluation des objectifs 4.2.4.8, 4.2.4.9 et 4.2.4.12, soit l'auto-perception valorisante, la perception positive de l'autre, et la capacité de faire des activités avec des gens autres que son groupe d'appartenance. L'analyse des réponses aux

Questions 1 et 6 nous a permis de vérifier les informations recueillies par la grille d'observation.

Certaines informations supplémentaires ont pu également être recueillies par cette analyse:

Question 2	OBJ. 4.2.4.3	Acceptation des contacts physiques
Questions 3		
4	OBJ. 4.2.4.4	Acceptation que l'autre ...
5		
Question 10		Perception globale dans le cours
"		d'expression dramatique.

L'analyse de l'ensemble du questionnaire permettrait d'évaluer l'atteinte de l'objectif 4.2.4.10 Capacité à l'auto-évaluation.

Bref, les trois instruments ont permis de mesurer l'atteinte des objectifs par la clientèle-cible à une exception près: l'objectif 4.2.4.5 n'a pu être évalué.

B) Méthode d'analyse

Toutes les données ont été recueillies par les intervenants directs avec les élèves , les professeurs d'expression dramatique. L'analyse sociométrique a été confiée à une spécialiste de la mesure du Centre des Services Sociaux du Montréal-Métropolitain, Mme Danielle Otis et son rapport fait partie intégrante du présent rapport final. L'analyse des bilans et des résultats obtenus par l'observation a été effectuée par le chercheur rattaché au projet.

Nous n'avons pas voulu ici procéder par analyse de cas individuels. Comme le lecteur pourra le constater dans la section qui suit nos résultats et les interprétations qui s'ensuivent ont toujours été considérés par sous-groupes: Les VSN et les NSA. Le but visé par la présente recherche est collectif et la démarche poursuivie ne permettait pas de faire des références particulières à des individus. Une étude plus détaillée sur cet aspect pourrait faire suite à la recherche entreprise ici.

C) Présentation des résultats et discussion

A cette étape de notre rapport nous présenterons d'abord les résultats obtenus à l'aide de chacun de nos instruments pris indépendamment les uns des autres. Nous discuterons ces résultats en soi en regard des objectifs mesurés par chacun des instruments.

Dans la section qui suit nous interrogerons et discuterons globalement les résultats obtenus. Débutons d'abord par la présentation de l'étude sociométrique réalisée par Danielle Otis.

1) Etude sociométrique

Document réalisé par Danielle Otis, Centre des Services Sociaux Montréal-Métropolitain.

LE CONTEXTE DE L'ETUDE

La population étudiée était composée de cinq groupes-classes de niveau secondaire IV et V qui regroupaient 141 élèves dont 10 étaient identifiés mésadaptés socio-affectifs (M.S.A.) et dont 11 présentaient des troubles graves d'apprentissage (T.G.A.). Ces cinq groupes formés depuis septembre participaient régulièrement à des cours d'expression dramatique.

L'objectif de l'étude sociométrique visait à vérifier les hypothèses suivantes:

- le M.S.A. et le T.G.A. sont capables de s'intégrer socialement dans un cours d'expression dramatique au secondaire

- l'approche de type "expression dramatique" aura un impact sur ces élèves au niveau de:

  . l'auto-perception valorisante,

  . la perception positive de l'autre,

  . la capacité de faire des activités avec des gens autres que son groupe d'appartenance,

  . l'augmentation des interactions positives dans le groupe.

Dès maintenant, il est important de préciser que les hypothèses énoncées ci-haut ne pourront être totalement vérifiées dans leur formulation actuelle. Etant donné l'absence d'un groupe-témoin, il sera impossible de mesurer l'impact de l'approche "expression dramatique" comme élément déterminant sur la structure socio-affective du groupe et sur la manière dont les sujets se perçoivent, eux et les autres, à l'intérieur de ce même groupe.

De plus, étant donné le court laps de temps séparant l'administration des deux tests, la possibilité de mesurer l'évolution du groupe dans ses interactions et d'y tirer des conclusions significatives en sera très réduite.

Voici les hypothèses que nous serons en mesure de confirmer ou d'infirmer par le test sociométrique:

- le M.S.A. et le T.G.A. s'avèreront capables de s'intégrer à l'intérieur du cours d'expression dramatique;
- le M.S.A. et le T.G.A. s'avèreront capables d'avoir dans le groupe une auto-perception valorisante;
- le M.S.A. et le T.G.A. s'avèreront capables d'avoir une perception positive de l'autre;

- le M.S.A. et le T.G.A. s'avèreront capables de faire des activités avec des gens autres que leur groupe d'appartenance;

- les interactions positives à l'intérieur du groupe augmenteront à l'intérieur de la passation des deux tests.

LA METHODE UTILISEE

La méthode utilisée pour faire l'étude a été la méthode sociométrique.

La sociométrie est l'ensemble des méthodes d'investigation de la structure socio-affective du groupe, structure informelle sur laquelle s'est organisée la vie de la classe. Elle permet de faire apparaître le phénomène de télé entre tous les membres d'un groupe en identifiant les réseaux de communication et en y définissant la place que chaque individu y occupe, ce tant au niveau du vécu qu'au niveau du perçu.

Le test sociométrique comprend trois questions:

Question "A": Le (la) trouves-tu sympathique?

Question "B": On a fait subir une modification à sa formulation originale afin qu'elle s'applique davantage au contexte de l'étude. De "Aimerais-tu faire ton travail scolaire avec lui ou avec elle?, elle est devenue "Aimerais-tu partager avec lui ou avec elle des activités à l'intérieur du cours d'expression dramatique?"

Question "C": Te trouve-t-il (elle) sympathique?.

Chaque élève avait à répondre aux trois questions successives en notant tous ses camarades selon le barème suivant: 5 - énormément

4 - beaucoup

3 - moyennement

2 - un peu

1 - pas du tout

Les réponses fournies étaient par la suite compilées sur trois sociomatrices, tableaux à deux entrées où apparaissent pour chaque enfant le total des cotes qu'il a attribuées ainsi que le total des cotes qu'il a reçues pour chaque question.

A partir de ces données regroupées sur les sociomatrices, nous sortirons les informations nécessaires à la fabrication des sociogrammes collectifs. Le sociogramme des choix réciproques est établi sur les cotes 5 et 4 pour les questions A, B et C; celui des oppositions de sentiments sur les cotes 5 et 1 pour les questions A et B et celui des rejets sur la cote 1.

Ce sont les sociomatrices et les sociogrammes qui serviront de matériel de base pour l'interprétation des résultats.

LA DEMARCHE SUIVIE

Le test sociométrique a été administré à deux reprises à chacun des cinq groupes, avec un intervalle de huit semaines.

La démarche suivie pour l'étude des résultats a été la suivante:

- Fabrication des sociogrammes pour chaque groupe-classe à partir des sociomatrices du premier test.

- Etude globale de chaque groupe en utilisant le matériel fourni par les sociomatrices et les sociogrammes.

- Etude de la situation des sujets intégrés (M.S.A. et T.G.A.) à l'intérieur de leur groupe en fonction des hypothèses à vérifier et en comparant leur situation à celle des élèves du groupe régulier*.

- Les trois étapes énumérées ci-haut sont reprises en utilisant les résultats obtenus au deuxième test.

- Etude comparative entre les résultats obtenus aux deux tests

---

* Dans la présente étude nous désignerons sous le vocable "groupe régulier" les élèves autres que ceux identifiés MSA ou TGA.

- Vérification des hypothèses à partir des données accumulées au cours des étapes précédentes.

LE M.S.A. ET LE T.C.A. S'AVEREROUT CAPABLES DE S'INTEGRER A L'INTERIEUR DU COURS D'EXPRESSION DRAMATIQUE

En sociométrie, l'indice d'intégration au groupe met en équation l'expansivité affective du sujet, c'est-à-dire la cote donnée à la question 'A' et la richesse des contacts sociaux (cote donnée à la question 'B') avec la cote réelle dans le groupe, c'est-à-dire la cote reçue par l'élève à ces deux questions.

Cette façon d'évaluer l'intégration d'un individu ne mesure qu'un aspect de sa position dans le groupe. Afin de compléter l'étude de cet indice, il est nécessaire de considérer le nombre de choix réciproques reçus par le sujet, sa popularité dans le groupe, les individus qui font partie de son réseau de relations et la place qu'eux-mêmes occupent dans le sociogramme.

Nous considérons donc difficile à cette étape-ci du travail de vérifier adéquatement cette hypothèse et nous préférons en remettre l'analyse dans la dernière partie du document qui constituera une synthèse de toutes les

informations accumulées précédemment. Nous croyons que nous serons ainsi plus en mesure de donner un tableau plus juste de l'intégration des sujets étudiés dans le groupe.

LE M.S.A. ET LE T.G.A. S'AVERERONT CAPABLES D'AVOIR DANS LE GROUPE UNE AUTO-PERCEPTION VALORISANTE

La perception de soi dans le groupe comme étant un sujet susceptible de sympathie de la part des autres correspond à la question 'C' du test sociométrique: Te trouve-t-il (elle)sympathique?

Précisons d'abord que la question 'C' amène comme réponse dans un groupe des cotes plus faibles que les autres questions. Les élèves ont souvent tendance à se voir moins appréciés qu'ils le sont en réalité et nos élèves concernés ne dérogent pas à cette règle. Pour chacun des groupes, la cote moyenne en 'C' est de 0.2 à 0.5 plus faible qu'elle ne l'est aux autres questions.

Au premier test, 50% des M.S.A. se perçoivent aussi ou plus appréciés que les autres membres du groupe se perçoivent en moyenne. Parmi les sujets réguliers 61.7% se percoivent aussi de cette façon.

Comme l'augmentation de 10% chez les M.S.A. ne signifie qu'une augmentation de 1 en chiffre pur, on ne

peut parler pour eux d'un changement significatif quant à leur perception d'eux-mêmes lors du deuxième test.

Chez les T.G.A., ce sont 8 sujets sur 11 qui, au premier test, se perçoivent aussi ou plus appréciés que les autres membres du groupe peuvent se percevoir eux-mêmes, et 9 sur 11 au deuxième test.

Comparée aux M.S.A., la proportion de T.G.A. ayant une image positive d'eux-mêmes est plus grande. On peut penser que les difficultés particulières aux M.S.A. (Problèmes d'adaptation sociale, d'image personnelle, problèmes affectifs) continuent d'être vécues par eux à l'intérieur du groupe alors que les difficultés présentées par les T.G.A. (performances scolaires, rendement, compétition) sont peut-être vécues moins intensément dans le contexte d'un cours d'expression dramatique.

Par contre, si on regarde les cotes qu'ils se sont attribuées au deuxième test, on constate que les M.S.A. et les T.G.A., dans une proportion semblable (environ 50% de leurs sujets) connaissent une hausse dans leur perception

de soi. Cette hausse est cependant beaucoup plus marquée chez les M.S.A.. Le temps semble jouer en leur faveur et une expérience de vie plus longue avec le groupe leur permet une plus grande sécurité en se sentant plus appréciés par leur camarades.

En complémentarité à cet indice, le test sociométrique nous permet d'évaluer pour chaque individu son degré de lucidité quant à la position qu'il occupe dans le groupe. Pour ce faire, nous mettrons en parallèle la somme des cotes reçues en 'A' et la somme des cotes données en 'C'. Présente-t-il un total en 'C' plus élevé que celui en 'A', l'élève s'illusionne sur son acceptation par le groupe. Si au contraire, il donne en 'C' un total plus faible que celui en 'A', cet élève vit un sentiment de dévalorisation personnelle ou d'exclusion du groupe si l'écart est assez marqué. Dans le cas où les deux totaux seront égaux, on parlera d'un élève possédant une conscience exacte de son statut. Il est bien sûr impossible de demander à un sujet de déterminer exactement chaque cote qui lui est attribuée et une légère différence dans le total ne sera pas retenue comme étant significative.

Au premier test, 65% des sujets réguliers se perçoivent moins appréciés qu'ils le sont en réalité et 69.8% ont la même perception au deuxième test.

Chez les M.S.A. et le T.G.A., nous retrouvons le même tableau avec une majorité d'individus qui déprécient leur image dans le groupe. Cependant, l'écart entre les deux cotes est relativement faible. Il nous paraît difficile à ce moment-là de parler de sentiment d'exclusion et nous parlerons davantage d'une attitude générale dans le groupe à se dévaloriser. Attitude qui laisse peut-être transparaître quelques relents de notre éducation judéo-chrétienne où l'humilité était une grande vertu à développer.

Un troisième indice peut venir compléter l'étude de cet aspect perceptif des relations et c'est celui de l'ouverture au groupe. Comment l'ensemble des élèves perçoivent-ils mon attitude face à eux? Me considère-t-on ouvert, disponible à leur égard, prêt à leur accorder ma sympathie ou au contraire me voit-on réticent, fermé à leurs contacts?

Dans l'analyse de cet indice, rien de significatif ne ressort en ce qui concerne les sujets étudiés. On ne peut y dégager un portrait qui leur serait spécifique et en même temps représentatif de leur population.

LE M.S.A. ET LE T.C.A. S'AVERERONT CAPABLES D'AVOIR UNE PERCEPTION POSITIVE DE L'AUTRE

La perception de l'autre s'évalue par la somme de cotes que l'élève a donné à la question 'A'. Elle mesure l'expansivité affective du sujet.

Des différences vont se manifester entre les élèves expansifs qui ont distribué de nombreux 5 et les réticents qui ont multiplié les 1. Selon que le total de l'élève se situera au-dessus ou au-dessous de la moyenne de classe, il sera considéré comme plus ou moins expansif. On considérera alors comme satisfaisant une expansivité au-dessus de la moyenne de la classe et faible une expansivité au-dessous de la moyenne.

Population	% de sujets avec une expansivité satisfaisante		
	"A"		"B"
Sujets réguliers	52%	1er t.	48%
	64%	2e t.	47%
M.S.A.	50%		40%
	50%		60%
T.C.A.	73%		82%
	73%		46%

Mentionnons tout de suite que le pourcentage de cote 1 compte pour 1.6% dans les cotes attribuées au premier test. Nous sommes donc en présence d'un groupe très expansif avec une cote moyenne de 3.5 où les rejets sont quasi absents.

On constate la même situation chez les M.S.A. et les T.G.A. où les cotes 1 attribuées sont au nombre de 5 seulement pour l'ensemble des sujets. Les T.G.A. y montrent une expansivité satisfaisante pour la grande majorité de leurs sujets (73%). Ils surpassent de beaucoup au premier test le groupe des sujets réguliers et le groupe des M.S.A.

Si nous regardons la perception qu'on a de l'autre à la question 'B' au deuxième test, on remarque que les individus se montrent maintenant beaucoup plus sélectifs dans leurs choix. Même si les antipathies demeurent relativement peu fréquentes (4.5% du total), elle se précisent davantage qu'à la question 'A'.

Le même mouvement se fait du côté des M.S.A. et des T.G.A. où les jugements négatifs sont six fois plus élevés

qu'à la première question et c'est au tour des M.S.A. d'y montrer une expansivité satisfaisante pour la majorité de leurs sujets.

Si le critère "sympathie pure" tel qu'évoqué à la question 'A' fait naître un sentiment d'acceptation, de tolérance à l'égard de l'autre, la pensée d'avoir à partager une activité avec quelqu'un, d'avoir à s'impliquer avec lui, provoque beaucoup plus de sélection dans le choix des coéquipiers. On ne parlera pas ici de réticence à s'engager car le nombre de choix réciproques en 'B' plus grand que celui en 'A' nous empêche de présenter une semblable explication.

La tolérance est une vertu que les enfants développent à mesure qu'ils pénètrent dans le monde adulte et notre clientèle l'a sûrement développée. Si elle est la réponse que l'on peut fournir à la question 'A', peu engageante en somme, elle devient beaucoup plus difficile à conserver lorsque se présente une situation concrète, telle une activité à partager à l'intérieur d'un cours d'expression dramatique.

LE M.S.A. ET LE T.C.A. S'AVERERONT CAPABLES DE FAIRE DES ACTIVITES AVEC DES GENS AUTRES QUE LEUR GROUPE D'APPARTENANCE

Le groupe d'appartenance est ici défini comme étant le groupe formé d'individus avec lesquels existe un choix réciproque à la question 'A'. Ce sont les individus choisis en fonction du critère sympathie.

Les choix réciproques à la question 'B' définiront pour chacun le groupe de travail, c'est-à-dire les individus avec lesquels on accepte de partager des activités à l'intérieur du cours d'expression dramatique.

En mettant en relation pour chaque individu son groupe d'appartenance et son groupe de travail quant au nombre d'individus en faisant partie, nous serons en mesure d'évaluer sa capacité à élargir ses choix réciproques à des individus autres que ceux de son groupe d'appartenance dans un contexte plus formel.

Nous sommes dès le départ en mesure de dire que dans

un contexte de travail, les sujets étudiés se montrent capables d'élargir leur réseau relationnel à des personnes extérieures à leur groupe d'appartenance, le nombre des choix réciproques en 'B' étant toujours plus élevé que celui en 'A' et ce, lors des deux tests.

	"A"	"B"
PREMIER TEST	746	806
DEUXIEME TEST	914	966

Si ces chiffres nous montrent que pour l'ensemble du groupe les interactions au niveau des groupes de travail sont plus nombreuses que celles du groupe d'appartenance, ils ne nous donnent aucune information à savoir qui sont les élèves choisis et ceux qui le sont en 'A', le seront-ils aussi en 'B'. Pour ce faire, nous allons étudier plus en détail les résultats au deuxième test et tenter de voir la situation des M.E.A. et des T.G.A. à l'intérieur du groupe.

Nous remarquons que 43.5% des sujets réguliers ont un groupe de travail plus grand que le groupe d'appartenance. Pour 42% d'entre eux, leur groupe de travail est

composé de tous les membres déjà choisis en 'A' et de nouveaux choix. Ils ont donc renouvelé leur choix auprès de leur groupe d'appartenance et ont élargi leur réseau de relations avec de nouveaux individus.

Pour les 58% qui complètent le groupe, ils nous montrent un groupe de travail formé à 69% de membres du groupe d'appartenance et à 31% de nouveaux sujets.

39.1% des sujets possèdent un groupe de travail plus petit que leur groupe de référence. 36.4% de ces élèves ont un groupe de travail formé à 100% d'individus appartenant à leur groupe d'appartenance et 63.6% ont un groupe de travail formé à 84% d'élèves choisis en 'A' et à 16% de nouveaux individus.

Donc même dans les cas où le groupe de travail est plus petit que le groupe d'appartenance, les individus en faisant partie ne sont pas nécessairement tous les mêmes qu'on avait déjà choisis en 'A' et la même situation se produit chez ceux (17.4%) qui ont un groupe de travail égal à leur groupe d'appartenance. Le groupe semble avoir

des critères de sélection différents selon que l'on a à choisir un ami ou un compagnon d'activités. Se montre-t-on très sélectif lorsqu'il s'agit de choisir les individus avec lesquels on partagera des activités ou s'est-on montré très tolérant dans les réponses fournies à la question 'A'?

Etudions maintenant la situation des M.S.A. et des T.G.A.

Comme pour les sujets réguliers, il connaissent au deuxième test une augmentation des choix réciproques et un réseau de relations plus dense en 'B' qu'en 'A'. Seul, le groupe T.G.A. fait exception à la règle en montrant au premier test un nombre de choix réciproques en 'A' plus grand qu'en 'B'. Cependant au deuxième questionnaire, ils présentent le même portrait que l'ensemble du groupe.

	NOMBRE DE CHOIX RECIPROQUES			
	M.S.A.		T.G.A.	
	"A"	"B"	"A"	"B"
PREMIER TEST	33	38	65	57
DEUXIEME TEST	62	70	64	74

Sur les 70 choix réciproques émis à la question 'B', 44 de ces choix avaient déjà été faits à la question 'A'. Ils montrent donc un groupe de travail formé à 62.9% d'individus appartenant déjà à leur groupe d'appartenance. Nous pouvons donc en conclure que, comme le groupe régulier, le groupe M.S.A. s'est lui aussi montré capable d'élargir son réseau de relations à l'extérieur de son groupe d'appartenance tout en se montrant sélectif dans le choix de ses camarades.

Quant aux T.G.A., sur 75 choix émis au niveau du groupe de travail 55 sont les mêmes qu'à la question 'A'. Le groupe montre donc un groupe de travail formé à 73.3% d'individus faisant partie du groupe d'appartenance.

Si on regarde les données inscrites au tableau précédent, on remarquera qu'au premier test le nombre de choix réciproques pour les T.G.A. à la question 'B' était inférieur à celui de la question 'A'. Par contre, les réponses fournies au deuxième questionnaire montrent chez les T.G.A. comme chez les autres membres du groupe une capacité à élargir leur groupe d'appartenance.

Sans nul doute, les élèves de ce groupe se montrent capables de faire des activités avec des gens autres que leur groupe d'appartenance. On peut constater que les critères alors retenus pour effectuer leurs choix sont sûrement différents de ceux utilisés à la première question; cependant, il est impossible de déterminer de quelle façon ils diffèrent. La sympathie exprimée à certains individus n'est pas suffisante pour en faire des compagnons de travail, et ceux-ci se retrouvent choisis dans une proportion de 75.1% pour faire partie du groupe de travail. On peut affirmer que les M.S.A. et les T.G.A. ne sont pas particulièrement victimes de la sélection qui se fait à la question 'B' et ne subissent d'aucune façon un rejet de la part du groupe.

LES INTERACTIONS POSITIVES A L'INTERIEUR DU GROUPE AUGMENTERONT A L'INTERIEUR DE LA PASSATION DES DEUX TESTS

On appellera ici "interaction positive" tout choix réciproque affirmé entre deux sujets, c'est-à-dire basé sur les cotes 5 et 4. Ce sont ces choix qui sont représentés sur les sociogrammes. Ces interactions existent au niveau vécu (question 'A' et 'B') et aussi au niveau perceptif (question 'C').

Sur les cinq groupes étudiés, quatre ont vu augmenter de façon très significative le nombre de choix réciproques entre leurs membres lors du second passage du test. Cette augmentation s'est faite sentir au niveau des trois questions.

	POURCENTAGE D'AUGMENTATION		
Groupe	"A"	"B"	"C"
J.L., 01	72.0	30.4	78.3
J.L., 02	73.7	57.0	291.0
P.L.	30.8	24.1	65.7
M.C.	15.0	41.4	107.5
MOYENNE	33.7	36.1	119.8

L'augmentation la plus importante se situe au niveau du test perceptif où l'on retrouve au deuxième test plus du double des choix réciproques déjà émis lors du premier questionnaire (192 c.r./422 c.r.).

A la question 'C', cette augmentation peut signifier une plus grande connaissance intuitive de l'autre qui s'est accrue avec le temps, avec les expériences partagées à l'intérieur d'un climat de sécurité plus grand où chacun peut se laisser aller à exprimer ses sentiments, à devenir ainsi plus "transparent"aux autres et leur permettre par le fait même une meilleure évaluation de la sympathie qui leur est accordée.

Devant l'ampleur du mouvement, il aurait été intéressant de connaître les résultats d'un troisième test afin de vérifier si les résultats se maintenaient. Sont-ils le fait d'une connaissance intuitive entre les membres profonde et exacte ou sont-ils le résultat d'une "explosion émotive" survenue à la suite d'une expérience affective intense qui aurait pris place entre les deux tests? L'augmentation connue par le groupe J.L., 02 qui est de

l'ordre de 291% aurait été intéressante à étudier dans cette optique. Ce groupe était celui qui, au départ, comptait le moins de choix réciproques compte tenu de sa population (36 c.r. pour 31 sujets).

Si on regarde la situation des sujets M.S.A. et T.G.A., on constate qu'eux aussi ont vécu le même mouvement et d'une façon encore plus accentuée pour les M.S.A. Nous étudierons ici chacun des deux groupes au niveau global de leur population et non au niveau du groupe auquel ils appartenaient, afin d'y dégager une tendance globale s'il y a lieu, propre à leur clientèle.

	Pourcentage d'augmentation		
Groupe	"A"	"B"	"C"
M.S.A.	88.0	84.2	160.0
T.G.A.	-1.5	35.0	44.4

On remarque que la position des M.S.A. s'est de beaucoup affermie. Défavorisés par rapport à la population T.G.A. lors du premier test quant au nombre de choix

réciproques et ce, dans les trois questions, les M.S.A. au second test obtiennent les mêmes résultats, à 2 ou 4 cotes près, ce qui n'est pas significatif si l'on tient compte du fait qu'ils sont minoritaires par un sujet.

Le mouvement général vécu par le groupe d'ouverture à l'autre aurait-il particulièrement bénéficié aux M.S.A.? Se seraient-ils d'avantage senti à l'aise dans le groupe, leur permettant ainsi d'aller vers autrui et de se montrer plus ouvert aux autres?

Si le mouvement des T.G.A. est moins spectaculaire, il n'en est pas moins positif pour l'ensemble des sujets. Précisons d'abord que ce qui semble à prime abord une régression au niveau de la question 'A' n'en est pas vraiment une. Elle signifie en réalité une diminution de l choix réciproque (65/64). On est peut-être ici en présence d'un groupe de sujets qui déjà au premier test était bien établi à l'intérieur de leur groupe respectif et qui avec l'augmentation marquée aux questions 'B' et 'C' au deuxième test ne fait qu'affermir une position déjà bien confortable à la question 'A' du premier test.

Cependant, on peut se questionner sur le fait qu'ils demeurent à l'extérieur du mouvement général vécu par le groupe. Faut-il y voir une caractéristique particulière à leur groupe ou encore s'agit-il du hasard, 11 individus sur une population de 141 qui obtiennent le même nombre de choix réciproques et qui font par hasard partie d'un même sous-groupe?

En y regardant de plus près, il devient dangereux d'extrapoler à partir de ces seules données et un regard plus détaillé sur le nombre de choix réciproques de chacun des sujets nous fait voir qu'il suffit parfois d'un ou de deux sujets qui, connaissant une augmentation importante donnent au niveau du groupe une coloration qui leur est propre. L'étude ultérieure de d'autres indices nous permettra davantage de nuancer nos conclusions.

Le cinquième groupe qui a connu une diminution de ses choix réciproques est celui de P. Duchesne. La diminution est de l'ordre de 8% à la question 'A' 22.3% à la question 'B' et 6% à la question 'C'. Ce groupe montrait au premier test des résultats de beaucoup plus

élevés, le groupe Duchesne avait un total de 42.2% plus élevé à la question 'A', de 60% à la question 'B' et de 46.2% à la question 'C'. Les résultats au deuxième test le ramènent à un ordre de grandeur plus semblable à celui des autres groupes.

Comment expliquer ce fait? Le groupe aurait-il connu un conflit interne qui aurait perturbé la cohésion du groupe juste avant le deuxième questionnaire ou aurait-il au contraire vécu avant la passation du premier questionnaire, un événement "soulevant" au niveau émotif?

Nous savons que les cinq groupes ont participé quelque temps avant le premier questionnaire à une classe-neige où les étudiants ont eu l'occasion de vivre ensemble pendant quelques jours. L'impact de cette vie intense en groupe aurait-il été plus marqué dans le groupe de P. Duchesne? La proportion des élèves de sa classe y ayant participé était-elle plus élevée que celle des autres groupes?

Ce groupe n'est constitué que de sujets réguliers à l'exception d'un seul T.G.A. Cette situation aurait-elle permis au groupe de vivre une vie affective plus intense

en l'absence d'éléments "perturbateurs" pouvant être source de tension dans le groupe?

Cette explication est peu plausible compte tenu du fait que le groupe de P. Larivière ne compte seulement que deux sujets étudiés, 1 M.S.A. et 1 T.G.A. mais présente une image plus conforme à celle des autres groupes. De plus, cela n'expliquerait en rien la diminution importante au niveau des choix réciproques lors du deuxième test.

Nous sommes en présence de cinq groupes présentant un bon climat socio-affectif. Les choix réciproques sont nombreux. Le leadership est assumé par un individu partageant son influence sur le groupe avec deux ou trois lieutenants (sujets qui se placent tout de suite après le leader au niveau du nombre de choix réciproques). Les isolés sont peu nombreux et les rejetés constituent des exceptions. Le groupe est expansif et les individus se montrent très acceptants les uns face aux autres. Très peu d'individus (2 ou 3) sont vraiment en difficulté; si certains sujets occupent des positions plus faibles comparées à la moyenne du groupe, ils ne semblent pas vivre personnellement une situation dramatique.

A la question 'B', le nombre de choix réciproques augmente et pour nombre d'individus c'est l'occasion d'affermir ou de réaliser leur intégration dans le groupe. Le sociogramme change quelque peu d'aspect. Le réseau de relations se transformera pour y inclure de nouveaux individus et en exclure d'autres (une très faible proportion). Le leadership sera en grande partie assumée par le même individu qui l'assurait en 'A' ou par un de ses lieutenants.

A la question 'C', le réseau d'interactions est beaucoup plus limité et le nombre de sujets mis à l'écart est beaucoup plus élevé. Malgré le nombre de choix réciproques élevé en 'A' et 'B', on sent à la question 'C' une insécurité chez les sujets quant à leur acceptation par le groupe. Il semble difficile pour eux d'identifier les sentiments que les autres ont à leur égard. On remarquera aussi chez plusieurs sujets, à la lecture des sociomatrices, une série de cote 1. Quelle en est la signification? Indifférence chez eux, peur de s'impliquer? Une connaissance qualitative de ces individus pourrait nous fournir une réponse à cette question. Cependant, étant donné le portrait du groupe tracé aux deux précédentes questions, nous croyons davantage qu'une peur de s'engager ou une insécurité personnelle peut expliquer l'attitude de ces individus. Les réponses fournies à cette question font ressortir un malaise au niveau du groupe. Un effort devrait être tenté afin de permettre aux individus d'acquérir une connaissance plus grande des sentiments qu'autrui porte à leur égard.

La situation des M.S.A. dans le groupe s'avère très satisfaisante. Ils sont acceptés par le groupe au niveau de la sympathie comme au niveau du travail. Leur position au sociogramme est moyenne et en aucune façon on ne peut parler d'exclusion du groupe. Même si la perception qu'ils ont d'eux-mêmes est plus faible que celle que les autres individus ont d'eux, les M.S.A. ne se perçoivent pas exclus du groupe et le temps jouant en leur faveur ils montrent au deuxième test une perception plus positive d'eux-mêmes.

Les T.C.A. présentent un portrait semblable, cependant il semble exister chez eux une plus grande sécurité dans le groupe qui est peut-être reliée à une plus grande sécurité personnelle.

La position des sujets étudiés se situe donc dans la normale. Si certains individus y montrent quelques difficultés d'intégration d'autres par contre se retrouvent occupant une position stratégique dans le groupe. Le nombre limité de sujets (21) rendait quelque fois difficile l'interprétation des résultats et la crainte de généraliser

au groupe une situation qui ne s'appliquait qu'à quelques individus demeurait toujours présente.

De plus, l'interprétation d'un test sociométrique se trouve enrichie lorsqu'elle peut être complétée par l'aspect qualitatif apporté par le professeur. C'est ainsi que certaines questions soulevées à l'intérieur de ce travail n'ont pu être répondues par les seuls éléments apportés lors de la réponse au questionnaire. Cependant, nous considérons que l'objectif premier qui était la vérification de certaines hypothèses a pu être réalisé et les informations manquantes n'auraient apporté qu'une couleur particulière à l'étude de ces hypothèses.

2) Grille d'observation

Rappelons que l'objectif visé par l'observation effectuée était de vérifier l'atteinte des objectifs suivants:

- le M.S.A. et le T.G.A. respectent les consignes à l'intérieur d'un atelier d'expression dramatique;
- le M.S.A. et le T.G.A. sont capables de se détendre physiquement lors de l'atelier "détente".

Pour mesurer ces objectifs, l'atelier-détente a servi à trois reprises à des moments différents comme lieu d'observation dans chacun des groupes. L'observateur recevait la grille suivante. Il effectuait trois observations à un intervalle de deux semaines chacun soit dans un laps de temps de six semaines. Il cochait dans l'une ou l'autre colonne selon que l'élève et le groupe répondaient aux consignes de détente des différentes parties du corps. Les résultats obtenus sont:

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1									Groupe						
Sujet: A															
Mouvements observés	oui			non					oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1		✓	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓	✓				2		✓	✓	✓				
3- Bras	✓	✓	✓				3		✓	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓	✓				4		✓	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓	✓				5		✓	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1									Groupe						
Sujet: B															
Mouvements observés	oui			non					oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1		✓	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓	✓				2		✓	✓	✓				
3- Bras	✓	✓	✓				3		✓	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓	✓				4		✓	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓	✓				5		✓	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1									Groupe						
Sujet: C															
Mouvements observés	oui			non					oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1		✓	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓	✓				2		✓	✓	✓				
3- Bras	✓	✓	✓				3		✓	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓	✓				4		✓	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓	✓				5		✓	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

1

Sujet: D								Groupe						
Mouvements observés	oui			non				oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓				
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

1

Sujet: E								Groupe						
Mouvements observés	oui			non				oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓				
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

1

Sujet: F								Groupe						
Mouvements observés	oui			non				oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓				
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

1

Sujet: C								Groupe						
Mouvements observés	oui			non				oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓				
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

1

Sujet: H								Groupe						
Mouvements observés	oui			non				oui			non			
1- Tête	✓	✓					1	✓	✓					
2- Epaules	✓	✓					2	✓	✓					
3- Bras	✓	✓					3	✓	✓					
4- Hanches	✓	✓					4	✓	✓					
5- Jambes	✓	✓	ABSENT				5	✓	✓					

Grille d'observation

Suivi de la consigne

1

Sujet: I								Groupe						
Mouvements observés	oui			non				oui			non			
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	70%				8
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	70%				8
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	70%				8
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	70%				8
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	70%				8

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1

Sujet: S								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓	✓				1	97%	✓	✓	1		
2- Epaules	✓	✓	✓				2	97%	✓	✓	1		
3- Bras	✓	✓	✓				3	97%	✓	✓	1		
4- Hanches	✓	✓	✓				4	97%	✓	✓	1		
5- Jambes	✓	✓	✓				5	97%	✓	✓	1		

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1

Sujet: K								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓				✓	1	✓	✓	70%			8
2- Epaules	✓	✓				✓	2	✓	✓	70%			8
3- Bras	✓	✓				✓	3	✓	✓	70%			8
4- Hanches	✓	✓				✓	4	✓	✓	70%			8
5- Jambes	✓	✓				✓	5	✓	✓	70%			8

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1

Sujet:								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	✓			
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓			
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓			
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	✓			
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓			

Grille d'observation

Suivi de la consigne

G 1

Sujet: M								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	70%			8
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	70%			8
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	70%			8
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	70%			8
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	70%			8

Grille d'observation

Suivi de la consigne

G 1

Sujet: LJ								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓				✓	✓	1	✓	✓	70%			8
2- Epaules	✓	✓				✓	2	✓	✓	70%			8
3- Bras	✓	✓				✓	3	✓	✓	70%			8
4- Hanches	✓				✓	✓	4	✓	✓	70%			8
5- Jambes	✓				✓	✓	5	✓	✓	70%			8

Grille d'observation

Suivi de la consigne

G 1

Sujet: O								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête		✓	✓	✓			1	✓	✓	✓			
2- Epaules		✓	✓	✓			2	✓	✓	✓			
3- Bras		✓	✓	✓			3	✓	✓	✓			
4- Hanches		✓	✓	✓			4	✓	✓	✓			
5- Jambes		✓	✓	✓			5	✓	✓	✓			

Grille d'observation

Suivi de la consigne

Ø 1

Sujet: P								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓					1	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓					2	✓	✓				
3- Bras	✓	✓					3	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓					4	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓					5	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

Ø 1

Sujet: Q								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓					1	✓	✓				
2- Epaules	✓	✓					2	✓	✓				
3- Bras	✓	✓					3	✓	✓				
4- Hanches	✓	✓					4	✓	✓				
5- Jambes	✓	✓					5	✓	✓				

Grille d'observation

Suivi de la consigne

Ø 1

Sujet: R								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	✓			
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓			
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓			
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	✓			
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓			

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1

Sujet: S								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓	✓	✓				1	✓	✓	✓			
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓			
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓			
4- Hanches	✓	✓	✓				4	✓	✓	✓			
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓			

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1

Sujet: 4								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête		✓	✓	✓			1	✓	✓	✓			
2- Epaules	✓	✓	✓				2	✓	✓	✓			
3- Bras	✓	✓	✓				3	✓	✓	✓			
4- Hanches	✓		✓		✓		4	✓	✓	✓			
5- Jambes	✓	✓	✓				5	✓	✓	✓			

Grille d'observation

Suivi de la consigne

ϕ 1

Sujet:								Groupe					
Mouvements observés	oui			non				oui			non		
1- Tête	✓						1	✓					
2- Epaules	✓						2						
3- Bras	✓						3						
4- Hanches				✓			4						
5- Jambes	✓						5						

Il apparait donc clairement que l[illegible] M.S.A. et les T.G.A. respectent les consignes dans un atelier-détente et qu'ils ne présentent pas de comportements différents marqués dans un groupe quant au suivi de la consigne et à la capacité de détente en situation d'intégration.

3) Analyse des bilans

A deux reprises au cours de l'année académique soit en novembre 1980 et en mai 1981, les élèves du cours d'expression dramatique ont eu à répondre à un questionnaire comportant 10 questions. Le but de ces bilans était d'obtenir de l'information directement des principaux intéressés, soit les élèves. Pour les fins d'analyse nous avons isolé les catégories M.S.A. et T.G.A. et avons procédé par niveau: ainsi les résultats seront présentés comme suit, TGA Sec. IV, MSA Sec. IV, TGA Sec. V, MSA Sec V, en regard de chacun des objectifs mesurés par le questionnaire soit:

QUESTION 1: Objectif -
Le M.S.A. et le T.C.A. respectent les consignes à l'intérieur d'un atelier d'expression dramatique.

RESULTATS OBTENUS

TCA - Sec IV: -3/3 affirment en novembre et en mai avoir généralement suivi les consignes.

MSA - Sec IV: -3/3 affirment en novembre et en mai avoir généralement suivi les consignes.

TCA - Sec V : -8/8 affirment en novembre avoir suivi les consignes.
-7/8 affirment en mai avoir suivi les consignes.
-1 seul individu prétend ne pas toujours les avoir suivi par crainte de faire rire de lui.

MSA - Sec V : -6/6 affirment en novembre et en mai avoir généralement suivi les consignes.

Donc l'objectif semble ici avoir été atteint.

QUESTION 2: Objectif -
Le M.S.A. et le T.C.A. acceptent les contacts physiques dans un atelier d'expression dramatique.

RESULTATS OBTENUS

TCA - Sec IV: -2/3 en novembre, oui
-3/3 en mai, oui
le garçon TCA a accepté les contacts physiques en cours d'année.

MSA - Sec IV: -4/4 affirment en novembre et en mai être entrés en contact corporel avec les autres.

TCA - Sec V : -8/8 affirment en novembre être entrés en contact corporel avec les autres.
-7/8 affirment en mai être entrés en contact corporel avec les autres.
-1 individu affirme ne pouvoir le faire faute de bien connaître les gens du cours.

MSA - Sec V : -6/6 affirment en novembre et en mai avoir généralement suivi les consignes.

L'objectif de favoriser les contacts physiques semblent donc également atteint.

QUESTION 3: Objectif -
Le M.S.A. et le T.G.A. acceptent que l'autre ait un rythme, un style d'apprentissage et une personnalité différente du sien.

La question posée ici ne permettait pas d'entrer dans le détail de l'objectif. Elle vérifiait simplement si le sujet interrogé croyait accepter l'autre tel qu'il était, donc tel qu'il le percevait.

Ainsi l'objectif révisé pourrait se traduire ainsi:
Le M.S.A. et le T.G.A. acceptent l'autre tel qu'ils le perçoivent.

RESULTATS OBTENUS

TGA - Sec IV: -3/3 en novembre semblent accepter tout le monde

-1/3 en mai affirme accepter tout le monde alors que

-2/3 reconnaissent rejeter quelques individus

MSA - Sec IV: -3/3 en novembre affirment accepter tout le monde

-2/3 en mai maintiennent cette affirmation alors que

-1/3 affirme ne pouvoir le faire

TSA - Sec V: -8/8 affirment en novembre et en mai accepter tout le monde

MSA - Sec V: -6/6 affirment en novembre et en mai accepter tout le monde

Ainsi nous pouvons affirmer que généralement l'objectif visé d'acceptation de l'autre est atteint sauf au niveau secondaire IV où il y a baisse dans l'acceptation des autres.

QUESTIONS 4 & 5: Objectif -
Exclusion des jugements de valeurs

Les questions 4 et 5 portent sur l'émission de jugements de valeur; la question 4 quant aux personnes et la question 5 quant aux activités du cours. Nous avons donc décidé de présenter les résultats obtenus à ces deux questions sous une même rubrique.

RESULTATS OBTENUS

TGA - Sec IV: -2/3 affirment en novembre porter des jugements de valeur quant aux personnes et aux activités

-1/3 prétend ne pas en porter à ce moment là

-En mai tous affirment en porter, soit 3/3

MSA - Sec IV: -3/3 affirment en novembre porter des jugements sur les activités et les personnes

-2/3 affirment, en mai, porter des jugements sur les activités et les personnes

-1/3 prétend ne plus en porter

TGA - Sec V: a) Jugements sur les personnes
- En novembre 4/8 affirment ne pas en porter

- En mai 6/8 affirment en porter
  2/8 affirment ne pas en porter

b) Jugements sur les activités

- En novembre et en mai 7/8 affirment en porter et 1/8 affirme ne pas en porter

MSA - Sec V: a) Jugements sur les personnes

- En novembre, 4/6 affirment ne pas en porter
- En mai, la proportion reste la même mais les répondants changent; un individu qui ne portait pas de jugement en novembre en porte en mai et vice-versa

b) Jugements sur les activités

- En novembre, 4/6 affirment en porter
- En mai, 5/6 affirment en porter

L'objectif n'est évidemment pas atteint dans ce cas-ci. La question qui se pose ici porte sur la validité de l'objectif. Est-il possible de demander à des adolescents, quelqu'ils soient, de vivre des expériences émotivement impliquantes en en excluant tout jugement de valeur? En fait, il semble que l'expression dramatique a eu l'effet contraire à celui escompté dans le cas de cet objectif. Les élèves semblent

avoir profité du milieu tolérant pour exprimer davantage leurs jugements plutôt que des les freiner. Selon les intervenants, la formulation de la question portait à confusion; l'information recherchée était l'expression des jugements de valeur et non la conception intérieure de ces mêmes jugements.

QUESTION 6: Objectif -
Le M.S.A. et le T.G.A. sont aptes à effectuer des activités de détente

RESULTATS OBTENUS

TGA - Sec IV: -En novembre 2/3 affirment se sentir bien au cours des détentes

-En mai, les 3 affirment se sentir bien à ce moment

MSA - Sec IV: -3/3 se sentent à l'aise dans les détentes

TGA - Sec V: -En novembre et en mai 8/8 affirment être à l'aise dans les détentes

MSA - Sec V: -En novembre et en mai 5/6 affirment être à l'aise dans les détentes. Un individu supporte mal cette activité; il affirme "je ne me sens pas bien; je sens toutes mes émotions déborder."

L'objectif semble donc pouvoir être atteint par la très grande majorité des élèves concernés. Il apparait toutefois ici qu'une attention particulière doit être apportée à certains cas de mésadaptés qui peuvent vivre difficilement ce type d'activités.

QUESTION 7: Objectif -
L'expression dramatique permet une auto-perception valorisante

RESULTATS OBTENUS

TGA - Sec IV: -2/3 s'aiment mieux grâce au cours en mai

-1/3 s'aime mieux mais affirme que le cours n'a rien à y voir

MSA - Sec IV: -2/3 affirment s'aimer mieux en mai grâce au cours

-1/3 ne voit aucune amélioration

TGA - Sec V: -7/8 en novembre reconnaissaient s'aimer mieux grâce au cours

-4/8 en mai confirment leur jugement de novembre

-Les quatre qui répondent négativement le font en regard du cours; ils affirment s'aimer mieux, mais que le cours n'a rien à y voir

MSA - SEC V: -3/6 en novembre affirment s'aimer mieux grâce au cours

-2/6 en novembre affirment ne pas s'aimer mieux

-1/6 ne sait pas

-En mai 3/6, dont un vient du groupe de ceux qui affirmaient le contraire en novembre, répondent affirmativement à la question:

1/6 ne s'aime pas mieux et affirme dans ses commentaire: "les autres ne m'acceptent pas"

1/6 ne sait toujours pas

1/6 donne une réponse ambigüe

Les réponses du "bilan" portent ici à plusieurs interprétations. A notre avis, la question était trop générale et pouvait amener un adolescent à plusieurs interprétations. Nous constatons que tous les sujets TAC prétendent s'aimer mieux en mai, mais que 5/11 des sujets affirment que le cours n'a rien à v voir. Chez les M.S.A., 5/9 sujets affirment s'aimer mieux en mai grâce au cours; des quatre autres sujets, deux affirment qu'il n'y a aucune amélioration dans leur "self-estime"; un sujet donne "ne sait pas" et enfin le dernier donne une réponse difficilement interprétable dans le contexte.

A notre avis, la question ne permettait pas de mesurer adéquatement l'objectif.

QUESTION 8: Objectif -
Perception positive de l'autre

RESULTATS OBTENUS

TGA - Sec IV: -En novembre 2/3 répondent non à la questions
-En mai 3/3 répondent de façon positive

MSA - Sec IV: -3/3 répondent positivement à la question en novembre et en mai

TGA - Sec V: -En mai, 5/8 répondent affirmativement
2/8 répondent négativement
1/8 ne peut pas répondre

MSA - Sec V: -En mai 5/6 répondent affirmativement

L'objectif semble donc parfaitement atteint par la clientèle identifiée M.S.A. 8/11 des sujets identifiés T.A.G. ont également atteint l'objectif selon leurs réponses au bilan. Toutefois, cette seule mesure ne saurait être suffisante et nous la mettrons en parallèle avec les résultats du sociogramme dans la section qui suit.

QUESTION 9: Objectif -
Capacité à faire des activités avec des gens autres que ceux de son groupe d'appartenance

---

RESULTATS OBTENUS

TAG - Sec IV: -En novembre 2/3 affirment avoir choisi leurs partenaires pour les activités

-En mai 3/3 affirment les choisir

MSA - Sec IV: -En novembre 3/3 affirment avoir choisi leurs partenaires pour les activités

-En mai 2/3 réaffirment les avoir choisi

TGA - Sec V: -7/8 affirment aux deux bilans ne pas choisir leurs partenaires

-1/8 affirme les choisir

MSA - Sec V: -3/6 en novembre affirment choisir leurs partenaires.

-En mai 4/6 affirment ne pas les choisir

La question posée ici ne permet pas de mesurer l'objectif visé. Elle permet peut-être de voir si les sujets sont sélectifs au moment des activités, mais non de voir si la sélection effectuée se fait en fonction d'un sous groupe ou d'un autre. Les résultats obtenus ne sont donc pas pertinents à la recherche.

QUESTION 10: Non pertinente à la recherche.

Des réponses à cette question se dégage une très grande satisfaction des individus face au cours d'expression dramatique. Toutefois, le but de cette recherche n'était pas d'évaluer la perception de la clientèle quant à sa satisfaction mais bien son intégration à un groupe régulier et son développement à l'intérieur de ce dernier.

L'analyse des bilans, question par question, en regard des objectifs visés nous a permis de voir certaines faiblesses de l'instrument. Cet outil devra être raffiné si on veut véritablement lui permettre de remplir le rôle qu'on lui destine. Nous pouvons toutefois, dès maintenant, utiliser certaines des données obtenues grâce à ce dernier en les mettant en parallèle avec celles obtenues à l'aide des autres instruments utilisés dans cette recherche. C'est ce que nous entendons faire dans la section suivante où nous discuterons de l'atteinte des objectifs de la recherche à partir de l'interprétation des résultats obtenus.

b) Synthèse des résultats en regard des objectifs de la recherche.

Dans cette partie de notre rapport nous entendons déterminer si les objectifs de l'équipe de la Polyvalente des Sources s'étaient fixés par rapport à la clientèle visée (II.2.4) ont été atteints. Pour ce faire, nous procéderons objectif par objectif.

4.2.4.1 Présence au cours

Pour mesurer le taux de présence de la clientèle, nous avons utilisé les dossiers académiques. De cette étude il appraît que les MEA et les TAC sont généralement moins absents des cours d'expression dramatique qu'ils le sont des autres cours. Toutefois, nous ne disposons d'aucune donnée nous permettant d'affirmer si leur taux de présence au cours est plus ou moins élevé que celui des élèves réguliers. De l'avis des professeurs responsables des ateliers d'expression dramatique, la présence et la ponctualité des élèves identifiés M.E.A. et/ou T.A.C. étaient très satisfaisantes et comparables à celles des élèves réguliers. L'objectif peut donc être considéré atteint.

4.2.4.2 Respect des consignes à l'intérieur des ateliers

La mesure de cet objectif a été effectuée à l'aide de deux instruments: la grille d'observation et le bilan. La grille d'observation nous a permis

des données objectives quant au respect des consignes dans un type d'atelier et la question #1 du bilan nous a donné la perception que les élèves ont d'eux-mêmes au regard de ce respect des consignes. Les résultats obtenus à l'aide des deux instruments tendent à démontrer que l'objectif ci-haut mentionné a été atteint par la clientèle-cible.

4.2.4.1 *Augmentation des contacts physiques*

Face à cet objectif, nous ne disposons que des réponses à la question #2 du bilan:

> "En général, es-tu entré en contact au niveau corporel avec les autres depuis le début?"

Si on se fie aux réponses données à cette question par les sujets de la clientèle-cible, l'objectif semble avoir atteint. Toutefois, il nous semble que le seul témoignage des sujets ne saurait être suffisant pour affirmer avec certitude que l'objectif est atteint. Nous croyons que des instruments d'observation applicables dans différentes situations auraient

avantage à être utilisés pour mesurer un tel objectif.

Cependant, comme nous ne disposions pas de ces instruments au moment de notre cueillette de données, nous avons dû nous fier aux réponses des élèves que nous avons fait confirmées par les professeurs responsables des ateliers. Leur jugement étant le même que celui de leurs élèves, nous croyons que cet objectif est également atteint.

4.2.4.4 Acceptation que l'autre ait un rythme, un style d'apprentissage et une personnalité différents du sien

Aucun des instruments utilisés au cours de la recherche ne nous permet de connaître le degré d'atteinte de cet objectif. Les seules informations dont nous disposons sont celles recueillies à l'aide des questions #3 et #4 des bilans. Les réponses recueillies à ces deux questions nous apprennent que la majorité des élèves prétendent accepter les autres tels qu'ils sont (question 3) et porter des

jugements de valeurs sur les personnes à l'intérieur du cours (question 4). Les réponses nous portent à trop de spéculations pour être utilisables en regard de l'objectif.

4.2.4.5 Acceptation du partage de leadership dans le groupe

Ici encore nous ne disposons pas de données objectives. De l'avis des intervenants, il semble que le leadership soit "partageable" dans tous les groupes. L'étude sociométrique nous a désigné les leaders dans les différents groupes, mais l'analyse effectuée ne nous a pas révélé la possibilité de partage de leadership. Il semble que l'objectif soit atteint mais nous ne saurions l'affirmer de façon rigoureuse.

4.2.4.6 Augmentation des interactions positives dans le groupe

Si nous nous fions aux résultats des deux tests sociométriques, cet objectif est atteint. Il y a

effectivement augmentation des interactions positives entre les deux passations du test dans tous le groupes sauf un. Nous sommes conscients qu'il aurait été préférable d'effectuer une troisième mesure sociométrique pour être plus certain de l'atteinte de cet objectif. Nous pouvons, toutefois, affirmer, à la lumière des résultats obtenus, que nous avons discutés dans la rubrique précédente, que cet objectif est atteint.

4.2.4.7 Participation à un travail collectif de longue durée

Rien n'a été fait pour mesurer cet objectif. Nous ne disposons d'aucune information à cet effet.

4.2.4.8 Auto perception valorisante

L'étude sociométrique a été très utile pour la mesure de cet objectif. Elle nous a démontré que l'expression dramatique permettait une auto-perception valorisante chez les sujets étudiés. Elle nous a également permis de constater des différences de

développement de cette perception de soi chez les T.A.G. et les M.S.A., différences que nous avons pu constater également dans l'analyse des bilans. A la lumière des données recueillies, il semble qu'au départ les T.A.G. aient une image plus positive d'eux même que les M.S.A., mais que le vécu dans le groupe permette aux M.S.A. de se valoriser à leurs yeux.

La question posée dans le bilan devrait par contre être reformulée d'une façon moins directe. En effet, dans sa forme actuelle, elle conduit plusieurs élèves (identifiés en difficulté ou non) à répondre négativement parce qu'elle leur demande directement de reconnaître une valeur à un cours. Les réponses recueillies confirment tout de même l'analyse sociométrique et nous permettent d'affirmer que l'objectif est atteint.

4.2.4.9 Perception positive de l'autre

Les résultats obtenus aux tests sociométriques

et les informations recueillies à l'aide des bilans sont très clairs: la clientèle-cible a une perception positive des autres. L'objectif est particulièrement atteint par la clientèle M.S.A. qui obtient ici des résultats supérieurs à la clientèle T.A.G.

4.2.4.10 Capacité à l'auto-évaluation

Nous ne disposons d'aucun instrument nous permettant de mesurer l'atteinte de cet objectif.

4.2.4.11 Capacité à la détente

Deux instruments nous ont ici permis de mesurer l'atteinte de l'objectif: la grille d'observation et l'analyse des bilans. La grille administrée au moment des activités "détente" nous a permis de constater que les sujets répondaient adéquatement aux consignes dans ces ateliers. Les bilans ont complété l'information en nous révélant que les élèves se sentent, pour la plupart, très à l'aise dans ces ateliers.

L'objectif 4.2.4.11 est donc atteint.

4.2.4.12 Capacité à faire des activités avec des gens autres que son groupe d'appartenance

Comme nous l'avons vu précédemment, les résultats obtenus lors de l'étude sociométrique sont très clairs à ce point de vue. Les sujets de notre recherche ont atteint l'objectif. La question 9 du bilan post a apporté d'autres informations complémentaires. En secondaire IV, il semble que les élèves [illegible] plus sélectifs que leurs collègues de Sec. V. En effet, ils prétendent davantage choisir leurs partenaires d'activités que ne le font les élèves du Sec. V. [illegible] cette sélection ne se fait pas de façon exclusive à l'intérieur de leur groupe d'appartenance; elle peut, comme le démontre les résultats au test sociométrique, s'effectuer à l'extérieur de ce groupe.

Il nous apparaît donc que cet objectif est atteint.

4.2.4.13 Acceptation des M.S.A. et T.G.A. par le groupe

Les résultats obtenus lors de la passation des deux tests sociométriques démontrent que les M.S.A. et les T.G.A. occupent une position "normale" dans les groupes d'expression dramatique auxquels ils se rattachent. Ils ne vivent pas de rejets massifs pas plus qu'ils n'assument de leadership inconditionnel. Leurs scores sont comparables à la moyenne obtenue.

En résumé, nous pouvons affirmer que 9/13 des objectifs ont été atteints par la clientèle à l'intérieur des cours d'expression dramatique. Il y a quatre objectifs à propos desquels nous ne pourrions nous prononcer faute d'information.

Toutes les informations recueillies tendent donc à confirmer les deux hypothèses du projet; soit premièrement que le M.S.A. et/ou le T.G.A. est capable de s'intégrer socialement dans un cours d'expression dramatique au secondaire et deuxièmement, qu'il est

capable de répondre aux exigences du cadre scolaire dans ce cours. Comme nous venons de le voir, toutes les mesures prises au cours de notre recherche (socioqramme, grille d'observation et bilan) ont démontré, clairement et hors de tout doute, la véracité de ces hypothèses.

Le M.S.A. et/ou le T.G.A. placé dans une situation de cours d'expression dramatique ne semble plus vivre l'exclusion; il s'intègre et participe activement aux activités d'un groupe dit régulier. Nous ne saurions affirmer que nos résultats sont transférables à n'importe quelle activité non-"académique", mais nous pouvons l'avancer comme une hypothèse à vérifier dans une recherche ultérieure. Il serait intéressant de vérifier la capacité d'intégration sociale et scolaire de nos deux clientèles dans les cours d'arts plastiques, de théâtre, d'éducation physique, etc. Il est certain que pour réaliser une telle intégration un support pédagogique direct doit être apporté aux enseignants responsables de ces

cours, mais nous sommes persuadés que les deux clientèles étudiées mises dans une situation adéquate peuvent s'intégrer à ces cours.

5. Impact Social

5.1. Mesures prises pour l'information

Au début de l'année académique les premiers intéressés, les élèves, ont été informés par les responsables qu'une recherche aurait lieu dans le cadre du cours d'expression dramatique en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement qui y était donné. On a alors fait appel à leur collaboration quant à l'expérimentation de moyens diversifiés et on leur a demandé s'ils accepteraient de se soumettre à diverses observations. L'accord des groupes a été unanime.

Les parents ont également été informés du type de pédagogie vécue en expression dramatique et des objectifs poursuivis dans un tel cadre. Cette infor-

mation leur a été donnée lors de la visite des parents. L'administration de l'école est sensibilisée à tout le vécu par le biais du responsable du projet M. Jacques Plante et l'administration de la Commission Scolaire l'est par l'autre responsable M. Y. Hébert, coordonnateur en adaptation scolaire. Les enseignants de la Polyvalente ont été sensibilisés au projet de façon informelle par le bouche à oreille. Une réunion d'informations formelle a été prévue pour clarifier avec eux toutes les dimensions de la recherche en cours durant le mois de février.

Quant à eux, les Commissaires ont été informés de la teneur du projet par M. Marcel Arsenault, directeur du service de l'enseignement, et M.Germain Hotte, directeur de la section française de la Commission Scolaire. Ils s'y sont directement impliqués en accordant des libérations de 1/4 de tâche d'enseignement à deux des enseignants impliqués dans la recherche. Cette mesure a dû être prise suite aux restrictions budgétaires imposées au projet par le

MEQ. Les commissaires ont ainsi pu démontrer l'importance qu'ils accordent à l'expérimentation en cours.

De plus, l'expérience a été présentée par les intervenants lors de diverses rencontres. Ainsi, ils ont participé au congrès de l'A.O.P.F. où un atelier leur était réservé. Ils ont également donné une séance d'informations aux étudiants du Bac II en orthopédagogie de l'Université de Montréal sur l'expression dramatique comme technique intégrative. Une journée d'informations a également été accordée à des directeurs d'école français en visite à la Commission Scolaire Baldwin Cartier.

5.2 Attitudes des parents, des maîtres, des élèves et des autres.

Les premiers intéressés, les élèves, ont été très satisfaits du cours. A aucun moment, ils ne se sont perçus comme des cobayes. Le taux de satisfactions face au cours d'expression dramatique, si on se fie

aux bilans des élèves, a été très élevé. Les parents qui ont participé aux visites de parents, pour leur part, se sont montrés intéressés à la pédagogie utilisée dans le cours.

Bref, toutes les personnes informées du projet se sont montrées fort intéressées par ce dernier. D'ailleurs les commissaires de Baldwin-Cartier ont même accepté que la Commission Scolaire participe financièrement à ce projet.

6. RECOMMANDATIONS

À la suite de cette recherche nous croyons être en mesure de formuler trois recommandations.

6.1 Que des cours réguliers d'expression dramatique soient ouverts à tous les élèves du secondaire IV et V.

6.2 Qu'une étude soit entreprise pour déterminer quels sont les cours où l'intégration peut s'effectuer rapidement et dans quelles conditions elle peut s'effectuer.

6.3 Qu'à cet effet, des enseignants soient libérés afin d'effectuer les recherches nécessaires à l'identification des cours "intégrants" et à la mise en place du service-support nécessaire à cette intégration.

7. BIBLIOGRAPHIE

BARTHE, Marcel "Une école vraiment démocratique" in Education Québec, vol. 6, no. 5, janvier-février 1976, pp. 11-14.

BAUER, H., "The ressource Teacher - A Teacher Consultant", in Academic Therapy, vol. X, no. 3, Summer 1975, pp. 299-304.

BEJIN, Y., "L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi ?" INRS-Education, collection Devenir, no. 3, 151 p.

CAGLAR, Huguette, "Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire", in L'intégration au Québec: trois perspectives, AQETA, Montreal 1981, pp. 23-30.

CARTWRIGHT, G.P., CARTWRIGHT, C.A., "Forum: Guilding the Lilly: Comments on the Training Based Model", in Exceptionnal Children, november 1972, pp. 231-234

CLARK, M. Exceptionnal Children in Regular Classes, January 1976, ERIC ED 117-912.

GALLAGHER, J.J., "The Special Education Contract for Midly Handicapped Children", in Exceptionnal Children, March 1972, pp. 527-535.

GAUDREAU, Jean, Les sacrifiés. De l'échec scolaire à l'échec de l'école, Édution Québec-Amérique, Montréal 1980, 230 p..

GIROUX, Normand, "A propos de ces enfants qu'on devrait intégrer", in Ecole coopérative, no. 18, juin 1972, pp. 4-27.

HUNTER, Madeleine, "Diagnostic Teaching" in The Elementary School Journal, vol. 80, no. 1, September 1979, pp. 41-46.

LEVESQUE, Mireille, L'égalité des chances en éducation, Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'éducation, Direction de la recherche, 1979, 132 p..

LILLY, M.S., "A Training Based Model for Special Education", in Exceptionnal Children, Summer 1971, pp. 745-749

LILLY, M.S., "Special Education - A Cooperative Effort", in Theory into Practice, vol. XLV, no. 2, April 1975, pp. 82-89

MEISELS, S.J., "First Steps in Mainstreaming, some Questions and Answers" in Young Children, vol. 33, no. 1, November 1977, pp. 4-15

MEQ, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Service général des Communications du MEQ, 1976, 193 p.

MEQ, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action - L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Service général des Communications du MEQ, 1978, 139 p.

MEQ, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979, 163 p.

MORIN, Lisette, "Intégrer à l'école intégrer par l'école au milieu de travail", in Education Québec, vol. 6, no. 5, janvier-février 1976, pp. 9-10.

REGER, R., "What does mainstreaming mean?" in Journal of Learning Disabilities, October 1974, vol. 7, no. 8, pp. 513-526.

ROBICHAUD, O., "Les dimensions de l'intégration" in Special Education in Canada, vol. 52, no. 4, été 1978, pp. 24-31.

8. Sommaire du Projet

Le projet tente de vérifier deux hypothèses:

4.3.1 Le M.S.A. et/ou le T.G.A. est capable de s'intégrer socialement dans un cours d'expression dramatique au secondaire;

4.3.2 Le M.S.A. et/ou le T.G.A. est capable de répondre aux exigences du cadre scolaire dans un cours d'expression dramatique.

La recherche porte sur 22 sujets M.S.A. et T.G.A. répartis dans cinq groupes réguliers d'expression dramatique de Secondaire IV et V à la Polyvalente des Sources (Commission Scolaire Baldwin-Cartier). Toutes les mesures effectuées en regard des objectifs du cours confirment l'hypothèse 4.3.2 et les deux mesures sociométriques confirment pour leur part, l'hypothèse 4.3.1. Aussi ces deux clientèles sont intégrables socialement et scolairement à un cours d'expression dramatique.

Il apparaît aux intervenants du projet que de

telles recherches devraient être tenues à l'intérieur d'autres cours au secondaire pour vérifier leur capacité d'intégration d'individus différents. Les résultats de telles recherches devraient être publicisées de façon à diminuer les craintes de certains enseignants faces à l'intégration.

10. Identification

Responsables du projet: Jacques Plante
Directeur-adjoint,
Polyvalente des Sources

Yvan Hébert,
Coordonnateur en adaptation scolaire,
Commission Scolaire Baldwin-Cartier

Chercheur engagé par la Commission Scolaire et rédacteur de ce rapport final:

Mario Laforest

Signature du directeur général: _____

Date: _____